

**Guilherme da Silva Figueiredo**

**A cultura portuguesa como veículo no ensino/aprendizagem de  
PLE?**

**- Uma experiência em Seminário Lexical -**

Relatório de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, orientado pela Professora Doutora Isabel Margarida Duarte e coorientado pelo Doutor Joaquim Ramos.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Junho de 2015



# **A cultura portuguesa como veículo no ensino/aprendizagem de PLE?**

- Uma experiência em Seminário Lexical -

Guilherme da Silva Figueiredo

Relatório de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, orientado pela Professora Doutora Isabel Margarida Duarte e coorientado pelo Doutor Joaquim Ramos.

## **Membros do Júri**

Professora Doutora Isabel Margarida Duarte  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Luis Fardilha  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Ângela Carvalho  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 15 valores



Agradecimentos	7
Resumo	8
Abstract	9
Abstrakt	10
Índice de figuras	12
Índice de quadros	13
Lista de siglas e acrónimos	14
Parte I	15
Introdução	15
Capítulo 1 - Delimitação do termo cultura enquanto objeto de estudo	19
Capítulo 2 - A importância da cultura na sala de aula	21
Capítulo 3 - Da teoria às práticas atuais de língua e cultura na sala de aula	23
Capítulo 4 - Estado da arte e novo input	26
4.1. Das práticas atuais	26
4.2. Ao novo input	31
Capítulo 5 - O leitor enquanto mediador cultural	33
Capítulo 6 - Da nossa experiência na República Checa	36
Parte II	39
Capítulo 1 - Âmbito do estágio:	39
caracterização da Universidade, disciplina e turma	39
1.1. A Universidade	39
1.2. O Seminário Lexical	40
1.3. A turma	41
1.4. Observações de aulas e outras experiências de âmbito académico	42
Capítulo 2 - Operacionalização das unidades letivas	43
Capítulo 3 - Unidades letivas	45
3.1. Aula nº1	45
3.1.1. Comentários explicativos	48
3.1.2. Apreciação crítica	50
3.2. Aula nº4	51
3.2.1. Comentários explicativos	54
3.2.2. Apreciação crítica	57
3.3. Aula nº 6	58
3.3.1. Comentários explicativos	59
3.3.2. Apreciação crítica	59
3.4. Aula nº7	60
3.4.1. Comentários explicativos	61
3.4.2. Apreciação crítica	61
Capítulo 4 - Apreciações sobre o trabalho realizado	62
4.1. Motivação e participação	62
4.2. Avaliação	63
4.3. Unidade curricular Cultura Portuguesa Contemporânea	63
4.4. Outras considerações	64
4.4.1. Desmistificação	64
4.4.2. Reflexo extracurricular	64

4.5. Conclusão e reflexão	65
Parte III	66
Capítulo 1- Evolução do estagiário ao longo do ano de trabalho	66
Capítulo 2 - Outras considerações	68
2.1. Reflexão sobre outras disciplinas lecionadas	68
2.2. Cruzamento entre a realidade profissional e pedagógica	69
Conclusões	70
Referências bibliográficas	71
Anexos	77
Anexo 1	78
Anexo 2	85
Anexo 3	87
Anexo 4	89
Anexo 5	90
Anexo 6	95
Anexo 7	96
Anexo 8	97
Anexo 9	98
Anexo 10	99
Anexo 11	100
Anexo 12	101

## **Agradecimentos**

Agradeço à Professora Doutora Isabel Margarida Duarte e ao Doutor Joaquim Ramos pela sábias palavras que permitiram dar forma e enriquecer este trabalho.

## Resumo

O presente relatório procura relacionar, numa perspetiva pedagógica, duas dimensões presentes no ensino/aprendizagem de PLE: a língua e a cultura. Para tal, propomo-nos aplicar conteúdos de cultura portuguesa contemporânea em aulas de Lexicologia a uma turma de estudantes da licenciatura em Filologia Portuguesa, na República Checa.

Este trabalho de articulação entre a língua e a cultura apresentará a Arquitetura, a Moda e o Design numa posição adjuvante em relação aos conteúdos programáticos nucleares, almejando a transmissão de informações culturais/civilizacionais com dois grandes objetivos principais: em primeiro lugar, enriquecer as competências linguístico-culturais sobre a língua portuguesa e os países que nela se expressam; em segundo lugar, para dar continuidade ao trabalho em prol do diálogo entre cidadãos de latitudes distintas, que conduza à recíproca compreensão entre estes.

**Palavras-chave:** PLE (português língua estrangeira); cultura portuguesa contemporânea; lexicologia; interculturalidade; leitor Camões, I.P.



## **Abstract**

This report tries to connect, through a pedagogical perspective, two dimensions present in the learning/teaching of Portuguese as a foreign language: the language and the culture. For this purpose, we suggest introducing themes involving Portuguese contemporary culture in lessons of Lexicology targeted at students of Portuguese Philology in Czech Republic.

The joint work between language and culture will present Architecture, Fashion and Design in a complementary position to the main topics of the subject, aiming to transmit the cultural/civilizational information with two main objectives: first, enhance linguistic/cultural skills in the Portuguese language, including in relation with the Portuguese speaking countries; second, to carry out the work in the benefit of the dialogue between citizens of different countries that lead to a mutual understanding between them.

**Keywords:** Portuguese as foreign language; contemporary Portuguese culture; lexicology; interculturalism; Camões I.P., lecturer.

## Abstrakt

Předkládaná práce se snaží z pedagogického hlediska propojit dvě oblasti přítomné ve výuce a učení se portugalštiny jako cizího jazyka: jazyk a kulturu. Za tímto účelem byla v hodinách lexikologie skupiny studentů oboru portugalské filologie studujících v České Republice představena témata z portugalské současné kultury.

Tato práce propojující jazyk a kulturu, představí oblasti architektury, módy a designu, a to jako podpůrný prostředek ve vztahu k základní programové náplni daného předmětu. Snaží se tak předat kulturní/civilizační informace se dvěma hlavními cíly. Prvním cílem je obohatit lingvisticko-kulturní znalosti o portugalském jazyku a portugalsky mluvících zemích. Za druhé se jedná o navázání na práci, která utváří dialog mezi občany z různých zeměpisných šířek, který vede k vzájemnému porozumění mezi nimi.

**Klíčová slova:** portugalština jako cizí jazyk, současná portugalská kultura, lexikologie, interkulturalismus, lektor Camões I.P.



## **Índice de figuras**

Figura 1 - Linha orientadora das áreas e principais conteúdos/personalidades a abordar nas aulas.....41

## **Índice de quadros**

Quadro 1 e 2 - Exemplos de léxico mobilizado na aula nº1 .....	47
--	----

## **Lista de siglas e acrónimos**

CLP: Centro de Língua Portuguesa

CPC: Cultura Portuguesa Contemporânea

EUNIC: European Union National Institutes for Culture

L2: Língua Segunda

LE: Língua Estrangeira

PLE: Português Língua Estrangeira

QECRL: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

# Parte I

## Introdução

O presente relatório de estágio pretende trabalhar relações entre língua e cultura na área científica da Linguística, aplicada ao ensino de português enquanto língua estrangeira. Abordaremos a perspetiva (inter)cultural na sala de aula, quer dizer, aplicaremos, em momentos de ensino/aprendizagem da língua, aspetos relacionados com a cultura do país em estudo, no caso, Portugal. Pretendemos explorar este tema por acreditarmos que língua e cultura são duas dimensões que estão em constante contacto, apesar de não serem dependentes, com afirmação de Sapir<sup>1</sup>, e, ainda que uma seja condição da outra<sup>2</sup>, são muitas vezes distanciadas, ou seja, aplicadas ao ensino de língua estrangeira como aspetos isolados, ou mesmo afastados dos interesses dos linguistas<sup>3</sup>. Maria Helena Mira Mateus, em artigo publicado no livro *A Língua Portuguesa - Teoria, Aplicação e Investigação* (2014) escrevia que “é compreensível que as características particulares do comportamento de uma sociedade, habitualmente denominadas ‘cultura’, tenham sido afastadas do interesse dos linguistas”, após ter citado Chomsky (1986) quando referia que o objeto da investigação da linguagem “deixou de ser o estudo do comportamento linguístico (...) para passar a ser os estudos da mente/cérebro que fazem parte de tal comportamento” (Mateus, 2014, p. 20).

É nossa intuição que a ausência de um trabalho que privilegie uma relação próxima entre estes dois termos poderá, porventura, diminuir uma possível otimização do estudo da língua. Com isto queremos dizer que estudos filológicos e de língua, quando contemplam estes dois parâmetros, poderão proporcionar aos estudantes o contacto com aspetos positivos relativos à civilização do(s) país(es) em estudo ou, pelo menos, informações reais sobre o respetivo ambiente cultural.

Para além disto, serve-nos igualmente de motivação para refletirmos sobre o tema em epígrafe acreditar que o *input* cultural engloba conhecimentos que farão do usuário da língua

---

<sup>1</sup> Edward Sapir, antropólogo e linguista alemão, defendia que não existiam relações de interdependência entre língua, raça e cultura. “Nada mais fácil que provar que um grupo de línguas não tem qualquer correspondência com um grupo racial ou uma área cultural. Pode-se até mostrar que uma só língua não raro intercepta linhas de raça e cultura”. Na obra *Language*, de 1921, com tradução para português em 1954 por Mattoso Câmara, Sapir adiantaria “o que se dá com a raça, dá-se com a cultura (...) Línguas sem qualquer parentesco partilham de uma só cultura; línguas intimamente cognatas - quando não uma língua única - pertencem a círculos de cultura distintos” (Mira Mateus, 2014, p. 18).

<sup>2</sup> Lévi Strauss em *Anthropologie structurale* (1958) refere que “a língua é condição de cultura, já que é graças a ela que a cultura se transmite, preferencialmente, através da educação, que ajuda, por exemplo, a caracterizar, equilibrar e desfazer atitudes e representações” (Bizarro & Braga, 2005, p. 829).

<sup>3</sup> É nossa intuição que o ensino da língua era, muitas vezes, distanciado do tratamento da cultura. Contudo, após analisada a literatura disponível, bem como o resultado de entrevistas feitas a docentes de PLE (ver capítulo 4), parece verificar-se o contrário da nossa perceção inicial, em que haverá algum cuidado dos professores de língua na utilização da cultura.

um falante mais capaz de lidar com diferentes cenários linguísticos e culturais. Acreditamos ainda que a cultura propicia uma reflexão crítica em torno da língua e do ser humano enquanto ser social e intelectual. Uma outra motivação para trabalhar este tema advém do facto de já termos iniciado esta prática em aulas de português para estrangeiros lecionadas na República Checa<sup>4</sup>.

Da experiência de ensino anteriormente referida resulta a perceção de que o leitor nativo de PLE tem um papel importante na ligação entre a cultura do seu país de origem e a cultura do país onde exerce funções<sup>5</sup>. Acreditamos que este é chamado ao exercício das suas obrigações não apenas pela sua competência linguística mas também como força esclarecedora e dinamizadora de conceitos, práticas e atividades em torno da realidade cultural do seu país.

Para este trabalho temos como objetivos:

- aprofundar conhecimentos nesta área temática e na sub-área da interculturalidade;
- conhecer algumas das facetas relativas à atividade profissional do leitor do Camões, I.P. em universidades estrangeiras;
- verificar se é possível a transmissão de cultura portuguesa contemporânea (CPC) a estudantes de filologia de português em aulas cujos conteúdos são de índole essencialmente estrutural.

Enquanto mestrando em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira pela Universidade do Porto, tivemos a oportunidade de realizar um estágio curricular ao abrigo do programa Erasmus, durante o ano letivo 2014/2015, em colaboração com o leitor do Camões, I.P., Dr. Joaquim Ramos, no Departamento de Estudos Luso-brasileiros da Faculdade de Letras da Universidade Carolina em Praga.

No corrente ano escolar, foi-nos proposto lecionar a disciplina Seminário Lexical, direcionada para os alunos do segundo ano (nível B2 segundo o QECRL) da licenciatura em Filologia Portuguesa<sup>6</sup> em seminário que visa trabalhar o léxico numa metodologia teórico-prática, com o objetivo de transmitir bases de Lexicologia, através da exploração, entre outras, das sub-áreas da semântica e morfossemântica lexical, variações polissémicas, sinonímia/antonímia/paronímia, formações de palavras, fraseologia e demais fenómenos linguísticos. Neste âmbito, desenvolvemos um trabalho de que se dará conta, de forma crítica e reflexiva, no presente relatório.

---

<sup>4</sup> Em cursos não conferentes de grau em escola de línguas e aulas particulares de conversação.

<sup>5</sup> Sobre este aspeto ver o resultado da entrevista à chefe do Departamento de Estudos Luso-brasileiros na Universidade Carolina, no capítulo 5.

<sup>6</sup> Na segunda parte do documento encontra-se descrita e caracterizada com maior detalhe a turma e o âmbito do estágio.



Acreditamos que o uso que o estudante fará de uma língua estrangeira será tão mais adequado quanto maior for o seu conhecimento do contexto linguístico e cultural em que essa língua se opera. Sendo a língua parte integrante de uma cultura, ainda que não se resuma a ela, será para nós natural não dissociar uma da outra. É a partir desta premissa que nos propomos fazer um teste e respetiva reflexão sobre os resultados que incidirão sobre a transmissão de componentes de cultura portuguesa contemporânea em aulas de Filologia da Língua Portuguesa a uma turma de estudantes estrangeiros, no âmbito da disciplina Seminário Lexical, anteriormente referida.

Muito se tem discorrido sobre a importância do diálogo intercultural em salas de aulas que cruzem as duas vertentes língua e cultura, nomeadamente Russell (1999), o QECRL (2001), Bizarro & Braga (2004), Santos & Mello (2010), com múltiplas finalidades, como o fortalecimento de uma imagem próxima sobre as realidades do países cuja língua se estuda (ou, no nosso caso, de um dos países em que a língua é falada) ou para gerar sentimentos de tolerância entre o Eu e Outro, tudo em prol de uma educação intercultural. São inclusive apresentadas consideráveis propostas de materiais e estratégias que ajudam a satisfazer os requisitos de uma formação mais próxima das necessidades das instituições de ensino e sociedade atuais das quais não nos dissociamos enquanto agentes de ensino.

Com este trabalho, pretendemos explorar relações entre língua e cultura considerando dois pontos principais, um de cariz subjetivo outro de cariz funcional:

- Acreditamos num ensino que englobe a vertente linguística e cultural. Como tal, consideramos que a contínua diferenciação de ambas as vertentes ajuda a estabelecer divisões entre as duas;
- Propomos trabalhar cultura portuguesa contemporânea em aulas de Lexicologia, enquadrada em estudos filológicos do português.

No final do trabalho, pretendemos ver respondidas as seguintes questões:

- Que mais-valias culturais pode trazer o leitor nativo de PLE em universidades estrangeiras?
- É possível a transmissão de conteúdos culturais em aulas de língua, nomeadamente de Lexicologia, para estudantes de filologia portuguesa? Como operacionalizar estes conteúdos e qual a posição adjuvante que ocupam relativamente aos conteúdos programáticos principais?
- Qual é o real ganho, para os discentes, com este trabalho em que a cultura se associa à língua?

O QECRL (2001, p. 223) é claro quando afirma que os fatores emotivos propiciam a motivação do aluno na sala de aula, designadamente em virtude do interesse e pertinência dos temas e tarefas, a desenvolver na aula, o que “promoverá um maior envolvimento por parte do aprendente”. Ao longo desta experiência profissional, notámos que uma abordagem com temas relacionados com a cultura<sup>7</sup> de um país servia de motivação para a aprendizagem da língua. Cabe informar que não são raros os estudantes que, em Praga, relacionam cursos de Filologia com estudos artísticos<sup>8</sup>. Assim, o cruzamento entre estas duas áreas poderá não só permitir o conhecimento sobre a realidade artística portuguesa mas também servir como força motivacional para os estudos filológicos.

Este relatório divide-se em três partes fundamentais. A primeira, mais teórica, entrelaça abordagens sobre a interdependência e dualidade dos termos ‘língua’ e ‘cultura’ em sala de aula, considerações sobre o papel do leitor de PLE enquanto mediador cultural e um breve sumário sobre a nossa experiência na República Checa. A segunda parte, mais prática, explica como se operacionalizaram as aulas com base no tema escolhido e os seus resultados. A terceira parte, mais reflexiva, procura mostrar alguns aspetos relativos à evolução do estagiário ao longo do ano letivo de trabalho.

---

<sup>7</sup> Definiremos o conceito mais à frente no trabalho.

<sup>8</sup> Informação disponibilizada pela Universidade. Contudo, não foi possível obter os números reais até à entrega do relatório.

## Capítulo 1 - Delimitação do termo cultura enquanto objeto de estudo

São vários os conceitos de cultura. Esta diversidade diverge consoante a disciplina que a pretenda estudar e, mesmo dentro de uma disciplina, há muitas definições de cultura, consoante os autores que estudam o tema. Recorremos à Filosofia, disciplina que há largos anos se esforça por desconstruir o termo em apreço, e retomamos os estudos de Josiane Schifres (1980) que define cultura, num sentido corrente, como “o conjunto dos conhecimentos intelectuais, sobretudo literários e artísticos, que um indivíduo adquiriu através da sua educação e dos seus gostos” e, num sentido mais lato, como “as produções intelectuais de uma civilização” (1980, p. 38). Schifres refere ainda que tendo em conta que as produções intelectuais não se podem separar das outras manifestações de uma civilização, o termo cultura assumiria um sentido ainda mais amplo do que o já exposto, sendo esta realidade considerada como “tudo o que é adquirido e produzido pelo homem no quadro de uma determinada sociedade”. Desta forma, podemos referir-nos à cultura, segundo a autora, como as “técnicas, a arte, as instituições e todos os costumes”. “A maneira de vestir é um acto cultural como também o é uma estátua ou um regime político”, refere ainda no Léxico de Filosofia (Schifres, 1980, p. 38).

Quando Rousseau escrevia “Moldam-se as plantas através da cultura, os homens através da educação”, apresentava, conjuntamente, dois sentidos da palavra cultura. Este conceito, com origem na palavra latina *colere*, significaria “valorizar” por exemplo um campo, mas também o espírito. (Clément, E., Demonque, C., & Hansen-Løve, L., 1997, p. 80).

Partilhamos igualmente da opinião de Durozei & Roussel (2000), que concordam com Rousseau ao afirmar que só existe ser humano por acumulação de elementos culturais: “A *natureza-humana* está para além do funcionamento estritamente biológico (natural) e [que] os comportamentos mais atávicos na aparência tão naturalmente determinados como comer ou dormir variam de uma cultura para outra” (2000, p. 98).

Se este termo engloba tantas manifestações – religiosas, de uso, de herança ou tradição, entre outras – e se tais manifestações variam tão facilmente de civilização para civilização, será pertinente esclarecer *que cultura* subjaz ao título deste documento.

Sendo o português uma língua pluricêntrica, termo cunhado por Kloss (1978) para descrever as línguas “with several interacting centres, each providing a national variety with at least some of its own (codified) norms” (citado por Clyne, 1992, p. 1), deveremos evidenciar que cultura pretendemos trabalhar, pois, no caso do português, a língua admite diversas normas e diversas culturas. Acreditamos que o estudo de uma língua pluricêntrica, como a portuguesa, abrirá as portas para uma ampla diversidade cultural, ou seja, o primeiro passo para conhecer as culturas que se relacionam com a língua será, porventura, evidenciar a complexidade linguística e cultural dos países e povos que se unem através deste mesmo idioma.

Cremos que evidenciar vários aspetos culturais da Lusofonia é, com certeza, proveitoso para o aluno, no entanto, da necessidade de adequar o objeto (cultura) ao meio (as aulas), decidimos trabalhar uma parte da cultura portuguesa.<sup>9</sup>

Estando as artes englobadas no conceito de cultura e como pretendemos trabalhar cultura portuguesa contemporânea nas aulas de Lexicologia, escolhemos a Arquitetura, a Moda e o Design como disciplinas transversais à principal. Esta escolha não se prende apenas com gostos pessoais: consubstanciam-na as considerações do Camões, I.P. contempladas no Plano Anual de Atividades (2014, p. 32) que privilegia a promoção intersetorial do Audiovisual, Arquitetura, Design, Moda e Digital. Ainda que o nosso objeto de estudo seja o descrito, como a cultura portuguesa não existe isolada – e, no caso da Lusofonia, coexiste em constante interação com as outras – recorreremos às culturas do espaço lusófono sempre que necessário para adequar e contextualizar melhor os nossos conteúdos. Por último, por acreditarmos no constante “confronto” entre várias culturas e, neste caso, variedades do português, ao longo das aulas serão exploradas informações sobre as diferenças lexicais existentes entre a norma brasileira e europeia. Estas, poderão ser posteriormente trabalhadas pelos estudantes em outras disciplinas ministradas pelos leitores portugueses e brasileiros do Departamento<sup>10</sup>.

Neste ponto, sentimos a necessidade de fazer um reparo ao termo “aprender/ensinar cultura” que ao longo do relatório deverá ser percecionado como o conjunto de informações/conhecimentos expostos na sala de aula sobre conteúdos tidos como culturais. O nosso trabalho com a cultura na sala de aula é, apenas, mais uma ferramenta dentro do complexo universo linguístico. Esta ferramenta visa dar aos alunos mais recursos para a prática diária da língua e não, como poderia parecer à primeira vista, impor novos elementos de estudo obrigatório, integrados no conteúdo da disciplina com o intuito de transmitir estritamente conteúdos culturais (estes serão trazidos ao contexto letivo numa posição adjuvante, como foi referido no texto introdutório a este capítulo). Estamos em crer que a cultura é um conceito tão complexo que, devido à polissemia da palavra, a sua significação só será entendida em contextos igualmente complexos e diversos. Neste caso, o fator ‘imersão’ será, porventura, o melhor meio para entender a amplitude cultural relacionada com a língua portuguesa.

---

<sup>9</sup> Temos em mente que o conceito Lusofonia é complexo e polémico, contudo, este não será discutido por nós, por não ser esse o objetivo deste trabalho.

<sup>10</sup> Trabalho elaborado pelo Departamento de Estudos Luso-brasileiros da Universidade Carolina, nos seminários e sessões pedagógicas que privilegiam as diversas normas do português, nomeadamente em disciplinas de literatura portuguesa, brasileira e africanas.

## Capítulo 2 - A importância da cultura na sala de aula

O Conselho da Europa, quando publica o QECRL, tem como preocupação a melhoria da qualidade de comunicação entre os “europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais”, uma vez que “a comunicação conduz a uma maior mobilidade e a um maior intercâmbio”, favorecendo a compreensão recíproca e reforçando a colaboração (QECRL, 2001, p. 12).

Perante esta constatação, é para nós evidente que a aprendizagem de línguas é um meio para conseguir este reforço da colaboração entre os povos, promovendo o entendimento entre estes. Ora, se uma língua faz parte da cultura como afirma Lévi-Strauss (1958), referido por Bizarro e Braga (2005, p. 829), é igualmente evidente que estudar a língua é estudar, digamos conhecer, a cultura/realidade do povo que a fala. Como provavelmente será redutor o estudo de uma língua que se centre exclusivamente em atividades de competência estrutural centradas na gramática, achamos pertinente que haja uma abordagem cultural/civilizacional que confronte os estudantes com a realidade do Outro. Aqui, concordamos com Moreira (2003, p. 67), quando afirma que o aspeto cultural nas aulas de línguas que destaca factos, nomes e números, não se aproxima da realidade civilizacional do Outro. Acreditamos que o tratamento destes tópicos é importante, porém, a sua compreensão será provavelmente otimizada através de uma abordagem contextualizada que leve o aluno a conhecer e não apenas a ficar informado, tal como saber o nome de um autor e conhecer a sua obra são perspetivas diferentes.

Recordamos Russell quando afirmava a necessidade da compreensão crítica da cultura que se aprende e que tem como ponto de partida “enseñar a comprender los sistemas de significación, normas, valores, y como se expresan a través de símbolos, comportamientos, objetos culturales (arte en todas sus manifestaciones) e instituciones” (Russell, 1999, p. 107).

A mesma autora defende a importância destes conteúdos como parte integrante das unidades letivas pois estes conduzem ao desenvolvimento da competência intercultural, quer dizer, “la puesta en relación de las dos culturas, para llevar así a los alumnos a analizar su propio universo social y a reflexionar sobre la cultura y la identidad propias a partir de esta *comprensión crítica* de la C2.” (Russel, 1999, p. 107).

Desta forma, trazer a cultura para a sala de aula não só levará o estudante a compreender, “em termos especificamente reflexivos, num espaço aberto e democrático de debate” (Bizarro & Braga, 2005, p. 832) a Outra realidade, como também a sua. Nesta dualidade – cá e lá – poderão gerar-se sentimentos de tolerância e compreensão da diversidade, propulsores do desenvolvimento do estudante enquanto futuro falante da língua e enquanto “indivíduo socialmente válido, crítico e útil” (CNE, 2000, referido por Bizarro & Braga, 2004, p. 59).

Para além do exposto acima que evidencia a cultura como impulsionadora de atitudes positivas no estudante de língua, a introdução de conteúdos culturais nas salas de aula pode ser igualmente vantajosa aquando da entrada no mercado de trabalho por parte dos futuros filólogos. Uma das opções profissionais dos estudantes da Universidade Carolina é o ramo da tradução. A fim de ilustrarmos a importância da cultura na sala de aula, recorremos a Agra (2007) quando exemplifica a importância da cultura no caso dos tradutores na medida em que “o tradutor não deve levar em conta, somente a transcodificação da palavra, a equivalência de significado, mas sim, deve levar em conta os sentidos do autor, o contexto, o cenário a ser traduzido” (p. 2). Ora estes parâmetros extralinguísticos fazem parte do “sentido culturalmente construído pelo autor” (p. 5), que se introduzem dentro de um vasto espectro cultural, e caso o tradutor o desconheça (o que não nos gera estranhamento, devido à riqueza já evidenciada das culturas dos países) poderá ver limitada a sua atuação. Agra acrescenta que o profissional de tradução deve ter em conta ambas as culturas, a de origem e a de destino, pois “somente com o conhecimento das culturas envolvidas no trabalho de tradução é que o tradutor se habilitará a ser mais sensível, reconhecendo o valor artístico do texto original e selecionando equivalentes funcionais na tradução” (p. 6).

Noutro campo profissional e homologamente, um antropólogo ou sociólogo que pretenda conhecer determinada cultura deverá ter a sua tarefa facilitada quando conhece a língua dos falantes dessa civilização. Recordamos Laplantine (2003) quando afirma:

Apenas o estudo da língua permite compreender o como os homens pensam o que vivem e o que sentem, isto é, as suas categorias psicoafetivas e psicocognitivas; o como eles expressam o universo e o social (estudo da literatura, não apenas escrita, mas também de tradição oral); o como, finalmente, eles interpretam seus próprios saber e saber-fazer (área das chamadas etnociências) (2003, p. 10).

Assim, se aprender uma língua é conhecer uma cultura, também conhecer uma cultura partirá do uso da língua, podendo uma beneficiar do estudo aprofundado da outra. Ademais, os conteúdos culturais, entendidos aqui como “um conjunto de saberes possuídos pela humanidade” (Antunes, Estanqueiro & Vidigal, 1995), não são apenas benéficos na sala de aula. O ser humano, enquanto ser social, cultural e intelectual, enriquece o seu espírito, a sua visão do mundo e o seu comportamento ético, através de manifestações culturais, sejam elas de que espécie forem.

### **Capítulo 3 - Da teoria às práticas atuais de língua e cultura na sala de aula**

Neste capítulo, pretendemos evidenciar alguns argumentos teóricos sobre a introdução da cultura na sala de aula e de seguida mostrar, novamente partindo da teoria, algumas práticas aconselhadas por investigadores da área.

Hoje, tanto professores como materiais didáticos abordam a questão linguística e cultural como resposta às demandas que defendem a incorporação de ambos os conteúdos nas aulas de L2/LE, tal como preconizado por Byram (1997), Conselho da Europa (2002, 2004), Sarmento (2004) e Hinkel (2014), entre outros.

Kramsh (1993) segundo Ianuskiewtz (2012, p. 106), afirmava que a cultura é um aspeto que deve estar sempre presente na sala de aula e, segundo Almeida Filho (2002, referido por Ianuskiwtz, 2012, p. 106), esta deve ocupar o mesmo lugar que a língua na aula de LE. O nosso estudo não pretende clarificar/equacionar a dimensão que uma ou outra valência devem ocupar nas unidades letivas, mas sim a sua incorporação, como mais-valia para o estudante.

Ianuskiewtz, no seu estudo sobre os aspectos interculturais nas salas de aula, refere Clery (2008), segundo o qual afirma que a reflexão sobre os nossos próprios comportamentos e realidades culturais ajuda a “compreender a cultura e o comportamento alheio” (2012, p. 107). Este ponto de vista vai ao encontro do enunciado por Bizarro e Braga (2004, p. 58) quando defendem que uma “educação intercultural, na escola, começa quando o professor ajuda o educando a descobrir-se a si mesmo”. No mesmo sentido, Russell (1999, p. 106) declara que a dimensão sociocultural da língua é crucial para chegar à competência comunicativa, sem a qual o ensino de uma LE não pode alcançar o seu objetivo principal: “el desarrollo integral de la personalidad de los jóvenes por medio del contacto com el otro, la diferencia”.

Bizarro e Braga, em “Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira” (2005), afirmam que a educação intercultural deve passar pela “articulação de saberes de ordem maximalista (os grandes artistas, os factos históricos mais marcantes, as obras literárias mais conhecidas...) e saberes de natureza comportamental (minimalista), as vivências do quotidiano...” (p. 825). Será a partir das perceções da diversidade cultural da realidade do(s) país(s) da língua em estudo que o professor deverá evidenciar a pluralidade, autenticidade e complexidade da cultura do Outro (Moreira 2003, p. 68).

De seguida, encontram-se alguns exemplos, recolhidos em obras variadas, de práticas didáticas para uma educação intercultural com as quais nos identificamos. Cremos num ensino que:

- 1) Ponha em evidência as diversas variantes do idioma em estudo (Kraviski, 2007, p. 74);
- 2) Use materiais autênticos mas que estes ajudem o estudante a compreender o contexto e intenção do locutor aquando do seu emprego na aula (Conselho da Europa, 2002, p. 24);
- 3) Permita o “conhecimento dos valores partilhados e das crenças dos grupos sociais doutros países e regiões, tais como crenças religiosas, tabus, história comum, etc.” (Conselho da Europa, 2001, p. 31);
- 4) Permita uma “visão crítica da cultura-alvo e da própria cultura” (Santos & Mello, 2010, p. 187).

Poderiam ser dados, naturalmente, muitos mais exemplos de considerações didáticas que conduzam a uma educação que promova a língua e cultura. Aqui, optámos por dois de cariz mais específico (1 e 2) e dois de cariz mais geral (3 e 4).

Se estudar uma língua é também lutar contra o etnocentrismo e promover a pluralidade linguística e cultural (QECRL, 2001, p. 236), poderá ser pertinente uma sala de aula que promova as várias variedades da língua, com o intuito de mostrar ao estudante as diversas formas de uso desse idioma e, concomitantemente, afastar alguns preconceitos que poderão existir em relação às normas linguísticas e às variedades menos conhecidas (Camacho, 2011).

Consideramos importante o uso tanto de materiais autênticos como de materiais elaborados pelo próprio docente ou por outros colegas. No entanto, é comumente partilhada a ideia de que a elaboração de materiais apenas com fins didáticos e não criados para os falantes nativos, por vezes está associada a uma menor aproximação à realidade (Berwald, 1987; Carvalho, 1993; Ponte, 2013, p. 13; Thomas, 2014). A otimização do uso de um material autêntico poderá gerar mais empatia com o discente se ele for devidamente contextualizado.

Por exemplo, mostrar a banda desenhada “Turma da Mónica”<sup>11</sup> sem referir o que ela representou e ainda representa para tantos falantes de português é reduzir o potencial desse mesmo material, tal como apresentar-se o emblemático “Zé Povinho”<sup>12</sup> sem uma menção ao seu autor, Rafael Bordalo Pinheiro, ou ainda (tarefa difícil de concretizar mas ainda possível) ouvir

---

<sup>11</sup> Banda desenhada brasileira do início da década de 50 do século XX, que devido ao humor e temas abordados é reconhecida até hoje.

<sup>12</sup> Personagem que utiliza a sátira para criticar a sociedade portuguesa do final do século XIX. Mais informação em: <http://ensina.rtp.pt/artigo/o-ze-povinho-de-rafael-bordalo-pinheiro/> [acedido a 22 de março de 2015].



a “Grândola, Vila Morena”<sup>13</sup> sem contextualizar o seu significado. Ademais, a clarificação da intenção do uso destes materiais, tal como a diversidade da origem dos mesmos, poderão permitir ao estudante compará-los e analisá-los criticamente. (Conselho da Europa, 2002, p. 24)

Na senda da diversidade, a terceira prática didática descrita neste capítulo segue uma ordem coerente com as considerações enunciadas até agora sobre o ensino intercultural, pois a sua abordagem poderá prevenir mal-entendidos, situações de menorização ou até mesmo gozo pelas crenças e hábitos do Outros<sup>14</sup>.

Com base no número 4 e no que foi escrito até agora, reparamos que conhecer uma língua é conhecer uma nova cultura e ao mesmo tempo conhecer melhor a sua própria. Nesta senda, se a cultura é uma representação daquilo que nós somos, podemos inferir que estudar português será conhecemo-nos melhor a nós próprios.

Em linha com o apontado por Van Ek (1986, p. 24), acreditamos que estas e outras práticas de interculturalismo promovam a autonomia, o desenvolvimento do poder crítico e o desenvolvimento da capacidade de comunicação.

Por último, partilhamos das opiniões de Bennett (1998, p. 2) quando afirma que “understanding objective culture may create knowledge, but it doesn’t necessarily generate competence”. Porventura esta competência será lograda (através da repetição sistemática das práticas acima descritas, bem como de outras), pelo trabalho de acompanhamento e motivação por parte do professor e da abertura, capacidade crítica e persistência do aluno, em tentar entender a diversidade cultural do país em estudo.

---

<sup>13</sup> Grândola, Vila Morena é uma música de José Afonso, gravada em 1971 e que ficou conhecida como a música da revolução portuguesa, ocorrida a 25 de abril de 1974. Desta forma, utilizar este material, sem contextualizar o seu significado para o povo português, seria, porventura, reduzir o impacto desta mesma obra.

<sup>14</sup> Por exemplo, na República Checa, é normal uma pessoa tomar banho depois da refeição, ao passo que em Portugal não nos é aconselhado a fazê-lo nem pelo médico, nem pela família. Este facto já nos fez reparar em situações de incompreensão e rejeição do que para o Outro é tido como básico.

## Capítulo 4 - Estado da arte e novo *input*

### 4.1. Das práticas atuais

Nesta fase do trabalho, pretende-se confrontar o que foi descrito no capítulo anterior com algumas práticas habituais dos professores checos nas respetivas salas de aula. Para tal, fomos procurar junto dos docentes de português em Praga respostas para as nossas questões. Procurámos saber, essencialmente, se estes professores introduzem componentes tidas como culturais ao longo dos seus programas, em caso afirmativo, o quê, de que forma e porquê; em caso negativo, saber porque se cingem estritamente a conteúdos tidos como gramaticais. Não pretendemos, com este pequeno estudo exploratório e muito circunscrito, fazer qualquer tipo de generalização para outras situações e contextos. Estamos, apenas, a tentar fazer um diagnóstico da situação muito particular e concreta com a qual trabalhamos

De seguida, apresenta-se o resultado de entrevistas a professores de português do Centro de Língua Portuguesa em Praga e da Universidade Carolina<sup>15</sup>:

Dos três professores entrevistados, dois docentes universitários e um docente de cursos livres de língua portuguesa, todos introduzem conteúdos não gramaticais nas suas aulas. Como tópicos comuns trabalham a gastronomia, o turismo, a música, a história e aspetos relacionados com a civilização. Procuram ainda introduzir conteúdos como o meio ambiente, a saúde, a arquitetura e lendas, por exemplo sobre o Galo de Barcelos ou Santo António. Podemos igualmente observar que os professores falam sobre as suas experiências nos países lusófonos, acompanhados da leitura de textos portugueses ou brasileiros.

Em relação aos formatos, os docentes preferem trabalhar através da própria comunicação oral, mas também o fazem com recurso a texto, *power point*, vídeos e filmes, apesar de esta seleção não ser comum a todos. Neste ponto, concluímos que a escolha dos formatos se relaciona com a própria vontade e conhecimentos dos professores em manusear certos meios, nomeadamente, os informáticos.

Sendo a introdução destes conteúdos uma prática comum entre todos os entrevistados seria também pertinente tentarmos perceber o que induz a sua escolha. Aqui, as perspetivas enunciadas complementam-se. Observámos que estes tópicos são indispensáveis para a aprendizagem da língua. Recordamos a professora do Centro de Língua Portuguesa em Praga, Věra Matysíková que diria a certa momento da entrevista:

---

<sup>15</sup> A escolha de professores de diferentes tipos de ensino deveu-se à tentativa de perceber a utilização de diversas metodologias e conteúdos consoante o tipo de ensino. As entrevistas encontram-se disponíveis para consulta no Anexo 1.

*Não é possível trabalhar só com gramática, porque só com a gramática não se aprende nada, a gramática é para começar a falar, ou seja, tens de usar outros conteúdos para aprender a língua. A gramática é o meio através do qual tu aprendes a língua. Além da gramática precisas de vocabulário, léxico etc., então podes enriquecer através de áreas diferentes.*

A mesma professora referia a necessidade de “avançar” na aprendizagem da língua, quando trata da cultura/civilização nas suas aulas.

*Depois de um ano não é possível apenas falar, por exemplo, da rotina. Temos que avançar e enriquecer o vocabulário. Temas relacionados com a cultura já são mais difíceis e possibilitam a evolução do vocabulário e gramática, ao mesmo tempo ajudam a aula a não ser monótona.*

O Professor Doutor Jan Hricsina iria ao encontro desta visão relacionada com a “monotonia” das aulas, quando contemplam estritamente conteúdos teóricos e gramaticais. A dado momento, afirmava:

*Introduzo estes conteúdos nas aulas sobretudo para estas se tornarem mais vivas e dinâmicas, mas acho que podem também motivar os alunos para o estudo do Português. Acho que para o tipo de cursos não estritamente gramaticais são mesmo indispensáveis.*

Procurámos igualmente saber se há alguns conteúdos que, normalmente, costumam motivar mais os alunos. Neste ponto, a Professora Doutora Jaroslava Jindrová, julga que “mais do que o tema, depende o grupo”. Para além desta consideração, dois professores apontaram a gastronomia portuguesa como um assunto que capta a atenção dos seus alunos. Os outros tópicos relacionavam-se com a música, os transportes públicos do Porto, ou temas que possam ser mais empáticos para com os discentes, por exemplo, relações entre Portugal e a República Checa.

Podemos igualmente observar que os professores se preocupam em evidenciar a cultura portuguesa e brasileira e, sob o ponto de vista linguístico, as diferenças intrínsecas das duas normas.

De referir ainda que os conteúdos extragramaticais postos em prática nas aulas são de uma grande diversidade, não se resumindo estritamente à cultura mas também a diversos aspetos da civilização e atualidades lusófonas. Temas como o Direito, a Geografia, catástrofes naturais, incêndio do Chiado e reconstrução da baixa pombalina foram tratados nas aulas destes professores.

Consideramos estas entrevistas úteis pois permitiram-nos perceber, junto dos docentes, quais os temas tratados, o seu formato e com que objetivos estes os introduzem nas unidades letivas. Por outro lado, foram também importantes, para perceber se as suas práticas se assemelham àquelas que pretendemos trabalhar. Notámos que, no geral, estas são distintas. Contudo, alguns conteúdos, como por exemplo a arquitetura, merecem igualmente tratamento por parte dos docentes. Também reparámos que a forma como pretendemos trabalhar a cultura portuguesa contemporânea parece assemelhar-se, de algum modo, àquela já elaborada pela professora Věra Matysíková, que se socorre da CPC para pôr em prática os temas centrais das suas aulas<sup>16</sup>.

Comparando o resultado das entrevistas com as aulas que tivemos a oportunidade de lecionar, percecionámos ainda que a motivação para o trabalho em torno de certos tópicos está muito relacionada com os próprios interesses dos discentes que compõem uma turma. Curiosamente, foi possível constatar que a gastronomia portuguesa foi, de facto, um assunto que atraiu a atenção da generalidade da turma, contribuindo assim para motivação e desempenho dos estudantes.

Observado o modo como os professores abordam a cultura na sala de aula, considerámos pertinente analisar de que forma os formandos em áreas afetas ao PLE, que consideravam importante a interculturalidade nas unidades letivas, trabalharam esta matéria ao longo das suas investigações. Para tal, foram lidas várias dissertações de mestrado de estudantes em áreas correlatas à nossa (Ensino de Português para Estrangeiros), pesquisa que culminaria no presente *corpus* (quatro dissertações). Apesar de muito breve, este *corpus* poderá dar-nos pistas sobre o modo como a cultura tem sido entendida enquanto matéria a incluir em aulas de PLE. Estes estudantes redigiram relatórios/dissertações com base em estágios curriculares realizados em escolas/universidades onde se ensina português como LE. Para além deste ponto em comum, consideram, como nós, relevante o cruzamento entre a língua/cultura/civilização em âmbito escolar/académico. Obtivemos estes trabalhos a partir dos repositórios abertos das universidades frequentadas por estes, nomeadamente a Universidade do Porto e a Universidade Nova de Lisboa. Considerámos pertinente auscultar as práticas dos ex-colegas para primeiro termos a noção de que forma articularam as considerações teóricas com a prática letiva e, em segundo lugar, para observar se os temas que pretendemos abordar já teriam sido trabalhados anteriormente.

---

<sup>16</sup> Na entrevista, a professora referia que, por vezes, escrevia no quadro as datas de nascimento e morte de Amália Rodrigues e interrogava os alunos para saber o que consideravam ter acontecido naqueles anos. Desta forma, poderiam praticar verbos como ‘nascer’, ‘casar’, ‘morrer’ no Pretérito Perfeito Simples do Indicativo.

Em suma, pretendemos verificar que tipos de conteúdos, materiais e estratégias os autores dos relatórios puseram em prática<sup>17</sup>.

Com a nossa análise observámos:

- A transmissão de conteúdos através de diferentes formatos, entre eles: texto, música e vídeo (Gregório, 2014)<sup>18</sup>;
- A reflexão crítica sobre a cultura do Outro e a sua própria. Barbosa (2014, p. 79) propunha a reflexão em torno da cidade do Porto e da cidade de origem dos seus alunos ou a reflexão crítica sobre o conceito de liberdade, enquadrado com o 25 de Abril através da História de Portugal ou com a música Grândola Vila Morena (Barbosa, 2014, p. 84)<sup>19</sup>;
- O trabalho não só em torno da cultura portuguesa como também das outras do espaço lusófono, promovendo, por exemplo, as obras de Eça de Queiroz, Paulo Coelho e Mia Couto (Rocha, 2013, p. 32)<sup>20</sup> ou Sophia de Mello Breyner Andresen e José Eduardo Agualusa, em atividades em volta do vocábulo “mar” tido por Allegro (2013, p. 54)<sup>21</sup> como motivador para o estudo em torno de conceitos culturais e da Lusofonia;
- No que toca às áreas da cultura e sociolinguística, os temas em maior destaque recorriam à música, com ênfase ao fado de Cristina Branco ou Carminho (Gregório, 2014; Rocha, 2013). Aqui seria interessante ver como Rocha contextualizou a música, socorrendo-se da biografia da fadista Cristina Branco. Verificámos ainda que os estudantes trabalhariam temas como a *saudade* (enquanto característica dos portugueses); formas de tratamento, canções e pratos típicos de épocas especiais, ou conteúdos de cariz mais prático, como por

---

<sup>17</sup> Analisámos quatro dissertações de mestrado/relatórios de estágio de mestrandos da FLUP e UNL. Devemos referir que, enquanto na FLUP o Mestrado pressupõe um relatório e seminário, o mesmo não acontece na UNL. A dissertação de mestrado da UNL consultada não pressupõe a realização de um estágio pedagógico como acontece connosco.

<sup>18</sup> Relatório de estágio disponível em [https://sigarra.up.pt/flup/pt/publs\\_pesquisa.FormView?p\\_id=108972](https://sigarra.up.pt/flup/pt/publs_pesquisa.FormView?p_id=108972) [Visualizado a 15 de abril de 2015].

<sup>19</sup> Relatório de estágio disponível em [https://sigarra.up.pt/flup/pt/teses.tese?P\\_aluno\\_id=106813&p\\_processo=19219&P\\_LANG=0](https://sigarra.up.pt/flup/pt/teses.tese?P_aluno_id=106813&p_processo=19219&P_LANG=0); [Visualizado a 15 de abril de 2015].

<sup>20</sup> Dissertação de mestrado disponível em <http://run.unl.pt/bitstream/10362/10243/1/Iris%20-%20DISSERTA%C3%87AO.pdf> [Visualizada a 15 de abril de 2015].

<sup>21</sup> Relatório de estágio disponível em [https://sigarra.up.pt/flup/pt/publs\\_pesquisa.FormView?p\\_id=72223](https://sigarra.up.pt/flup/pt/publs_pesquisa.FormView?p_id=72223) [Visualizado a 15 de abril de 2015].

exemplo, “a ida ao médico”, este último trabalhado por Leite<sup>22</sup> (2011)<sup>23</sup>.

Esta investigação permitiu perceber que a cultura portuguesa contemporânea nas dimensões que pretendemos abordar não era tratada pelos professores do CLP-Praga e da Universidade Carolina (à exceção do referido aquando das entrevistas) nem pelos antigos mestrandos, partindo do *corpus* observado. Desta forma, fomos procurar que tipos de conteúdos de cultura portuguesa contemporânea são tratados em universidades estrangeiras. Neste ponto, não nos foi possível verificar se em aulas de Filologia que abordam estritamente conteúdos linguísticos/gramaticais, há alguma interligação com a cultura.

Constatámos que várias universidades tratam da cultura portuguesa contemporânea através de disciplinas que objetivam exatamente o contacto com a cultura e civilização portuguesas ou lusófonas em cursos de licenciatura em Português. Apresentamos alguns exemplos:

- **Introdução à cultura portuguesa contemporânea (Universidade Carolina - Praga):** Abordagem por tópicos de várias áreas artísticas contemporâneas (Arquitetura, Artes Plásticas, Cinema, Design, Música e Teatro) e civilização (Gastronomia e Tradições)<sup>24</sup>;

- **Civilização e cultura dos países de língua portuguesa (Universidade Jagellónica - Cracóvia):** Abordagem por tópicos de questões fundamentais de filologia do Português relativos a Portugal, aos países de língua portuguesa na África e na Ásia. (Cultura portuguesa contemporânea; Transformações sociais e políticas no Portugal moderno; Diálogos entre Portugal e PALOP; Religião; Línguas crioulas de base lexical portuguesa)<sup>25</sup>;

- **História e cultura portuguesa (Universidade de Salamanca):** Tratamento de factos históricos desde o Portugal Pombalino ao advento da democracia, em áreas afetas à cultura, História e Política<sup>26</sup>;

---

<sup>22</sup> Relatório de estágio disponível em <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/57332/2/TESEMESMARIALEITE000141871.pdf> [Visualizado a 15 de abril de 2015].

<sup>23</sup> Admitimos que estes conteúdos e a forma como são abordados poderão não ser os mais frequentes entre os colegas que estudam esta temática. Porém, foram os mais evidentes da amostra recolhida.

<sup>24</sup> O sítio em linha com a estrutura programática da disciplina encontra-se disponível apenas para visualização interna da Universidade.

<sup>25</sup> Informação retirada de [https://www.usosweb.uj.edu.pl/kontroler.php?action=actionx:katalog2/pzedmioty/pokazPrzedmiot\(prz\\_kod:WF-IFR431\)](https://www.usosweb.uj.edu.pl/kontroler.php?action=actionx:katalog2/pzedmioty/pokazPrzedmiot(prz_kod:WF-IFR431)); [Visualizada a 20 de abril de 2015].

<sup>26</sup> Informação retirada de <http://www.filologiaportuguesa.es/plan1.asp?tip=&cod=53> [Visualizada a 20 de abril de 2015].

- O curso de licenciatura em Filologia Portuguesa na Universidade de Sófia e Veliko Târnovo, na Bulgária, apresenta várias disciplinas que trabalham a cultura, Filosofia, História e Geografia de Portugal: **Cinema Português Contemporâneo; Cultura Portuguesa Contemporânea; Filosofia Portuguesa; História e Geografia Portuguesa; Literaturas Africanas; Poesia Portuguesa**<sup>27</sup>.

Estas e outras universidades que abordam a cultura/civilização portuguesa nos seus currículos revelam a preocupação hodierna de apresentar aos alunos um Portugal nas suas várias dimensões para-linguísticas, importantes, como vimos no capítulo anterior, para o enriquecimento profissional, pessoal e até linguístico do educando. Linguístico porque, ao alargarem os seus conhecimentos culturais, os estudantes aumentam, também, o respetivo acervo lexical, por exemplo.

#### **4.2. Ao novo *input***

Partindo das diretivas do Camões I.P., que anualmente propõe aos organismos que lhe são afetos a promoção de diferentes manifestações artísticas, e partindo do nosso pressuposto inicial, o tratamento holístico de cultura e língua, pretendemos introduzir ambas as realidades na sala de aula, em disciplinas que visem, estritamente, o trabalho com conteúdos gramaticais.

O objetivo desta missão é proporcionar, aos alunos, conhecimentos sobre disciplinas contemporâneas portuguesas (Arquitetura, Moda e Design) como complemento aos conteúdos principais da unidade curricular, a Lexicologia. Estas áreas da CPC serão abordadas de forma gradual e cronológica ao longo do semestre (consoante a tipologia dos conteúdos a trabalhar), e espera-se que sirvam de motivação, aos alunos, devido ao facto de muitos deles combinarem os estudos de Letras com Artes.

A CPC será tratada como suporte didático a partir de material autêntico (não obstante a utilização de material elaborado pelo docente, que será igualmente fornecido no trabalho com outros conteúdos). Espera-se que o aluno o analise a partir de leituras, visualização e audição dos respectivos conteúdos e o trabalhe, posteriormente, de acordo com exercícios propostos.

Queremos deixar claro que a CPC não constituirá o conteúdo principal da aula visto pretendemos trabalhar elementos de Lexicologia. Estes conteúdos aparecerão como exemplos ou como material didático complementar que ajude o aluno a entender a matéria em apreço e não com o objetivo principal de abordar as artes em causa. Naturalmente, tal como foi exposto no terceiro capítulo, quando referimos a contextualização dos exemplos e materiais trazidos para as unidades didáticas, as expressões artísticas que pretendemos trabalhar serão enquadradas e devidamente contextualizadas, para que não se apresentem como elementos soltos e

---

<sup>27</sup> Informação disponível em <http://www.camoes-sofia.com/cultura-portuguesa-contemporaneia.html> [Visualizada a 20 de abril de 2015].

aleatórios.

Desta forma, queremos evidenciar que a cultura trazida por nós à aula não pressupõe o planeamento de um tempo que lhe seja especialmente dedicado, nem será vista como parte da “conversação final da unidade”, nem se farão divisões abruptas entre os conteúdos linguísticos e culturais. Ambos aparecerão lado a lado e servirão, esperemos, para alargar tanto o espectro linguístico como o espectro cultural dos alunos.

Assim, esperamos que ao mesmo tempo que os alunos adquirem os conhecimentos que fazem parte do programa da disciplina, contactem com a cultura portuguesa contemporânea, sendo capazes de identificar, relacionar e interpretar, num nível inicial, a diversidade cultural do país em estudo. Este contacto poderá ser motivador não só para a predisposição para a aula (como foi visado anteriormente) como para posteriores estudos de Português ou de viagens de maior ou menor duração para o país. Esta metodologia poderá ainda permitir uma adaptação mais fácil, se um dia os estudantes se encontrarem em contexto de imersão. Por exemplo se algum dia o aprendente for a uma sala cinema em Portugal ver um filme nacional e deparar com três quartos das cadeiras livres, recordar-se-á da abertura dos portugueses para verem filmes nacionais<sup>28</sup>. Num outro contexto, mas a título ilustrativo, imaginemos um jovem num programa de intercâmbio internacional na cidade do Porto que sai à rua na noite de 23 para 24 de junho e surpreende-se com milhares de pessoas pela cidade, entre as quais algumas o saúdam com um alho-porro na cabeça. Este jovem, com uma “preparação cultural” mais forte, facilmente perceberá que está na altura de ir comer uma sardinha, em honra de S. João, e que não está perante um carnaval fora de horas.

Aqui poderá colocar-se a questão: até que ponto é benéfico este conhecimento prévio sobre tantas dimensões da cultura do Outro? Não seria mais interessante deixar que o aprendente descobrisse a cultura portuguesa autonomamente, de modo a que usufruísse do prazer da descoberta e da surpresa do encontro com o Outro?

Consideramos que a descoberta autónoma é primordial e que esta só advém do contexto de imersão. Desta forma, os conteúdos trabalhados em aula são informações/conhecimentos necessários para a preparação para a viagem, que poderão ser postos em prática no terreno<sup>29</sup>.

Alexandra Barreto escrevia, no Jornal de Letras (15 a 28 de outubro de 2014, p.5), que a “cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução”. Tal como uma pintura que afeta cada apreciador de diferentes formas, interpretamos esta frase de uma

---

<sup>28</sup> De 2004 a abril de 2015, dos 40 filmes mais vistos em Portugal encontra-se apenas uma coprodução luso-francesa, “A Gaiola Dourada”. Dados do Instituto do Cinema e Audiovisual (2015). Disponíveis em <http://www.ica-ip.pt/Admin/Files/Documents/contentdoc1958.pdf> [acedido a 24 de junho de 2015].

<sup>29</sup> Recordamos aqui um episódio passado num segunda-feira de Páscoa em que ajudávamos uma espanhola a chegar ao seu hotel quando um homem se aproxima de nós com um ramo de vergas (conhecido na República Checa como *pomlázka*) e começa a vergastar nas nádegas da turista e a gritar *hody hody doprovody*. Ora, se a jovem conhecesse esta tradição local não teria insultado e agredido o senhor que fazia cumprir este hábito pascoal.



maneira mas estamos em crer que poderão haver muitas mais: o processo de *construção* acontece quando o indivíduo se acultura com a idade e escolarização, a *desconstrução* quando este descobre a(s) Outra(s) cultura(s) e relativiza, a *reconstrução* advém do nascimento do novo indivíduo alicerçado pela descoberta. É nesta premissa que nos propomos desencadear tal tarefa.

Na segunda parte será detalhado como se processarão as unidades letivas.

## Capítulo 5 - O leitor enquanto mediador cultural

É nossa motivação pessoal conhecer algumas facetas do trabalho do leitor de PLE, nomeadamente o do Camões, I.P., pois, da nossa experiência, observámos que este desenvolve, nas universidades de acolhimento, um alargado número de tarefas.

O Camões, I.P., tem atualmente quarenta e quatro leitores (Camões, 2014, p. 9) em sessenta e um países (Camões, I.P., 2015a).

De uma forma muito resumida, e sem pretendermos problematizar os vários papéis que lhe são atribuídos, o leitor do Camões, I.P. é um professor de Português L2 ou LE em universidades estrangeiras ao qual compete igualmente promover a cultura portuguesa na comunidade ou universidades com as quais colabora (Camões, I.P., 2015b).

Esta duplicação de encargos faz com que, por um lado, o leitor seja um professor, sobre o qual recaem tarefas académicas (reuniões, relatórios, investigação, preparação e atividade letiva e atendimento aos estudantes), por outro, seja um dinamizador cultural das atividades do(s) seu(s) leitorado(s) e das atividades da Embaixada (o leitor exerce funções de “adido cultural” de Embaixada em países em que não existe conselheiro, em capitais onde existe Embaixada). O leitor, muitas vezes, dirige os Centro de Língua Portuguesa da rede do Camões, quer dizer que a coordenação/gestão do espaço, das atividades letivas e das atividades culturais estarão a seu cargo. No plano europeu, o leitor, enquanto coordenador de um “instituto” que promove a língua e cultura no país onde reside, é chamado ainda a atividades de representação e planeamento de atividades culturais, por exemplo no seio da rede EUNIC<sup>30</sup>. Ademais, a atividade de programação cultural requer ainda que este estabeleça consecutivamente relações com vários parceiros do plano nacional e internacional com instituições relacionadas com o panorama artístico. Esta “duplicação” de funções encontra-se legalmente descrita na legislação que prevê as tarefas desse funcionário polivalente, nomeadamente o Decreto Lei nº 234/2012 de 30 de outubro do Ministério dos Negócios Estrangeiros.

Exclusivamente no plano académico e a partir do nosso contacto no terreno, ficámos com a perceção de que uma das grandes forças do leitor, para além dos conhecimentos filológicos, está relacionada com o *input* decorrente da sua “qualidade de nativo”. Em entrevista à chefe do

---

<sup>30</sup> EUNIC é acrónimo da rede da Comissão Europeia conhecida como European Union National Institutes for Culture. Mais informações em [www.eunic-online.eu](http://www.eunic-online.eu).

Departamento de Estudos Luso-brasileiros da Universidade Carolina, a Professora Doutora Šárka Grauová compara o leitor a uma “vitrine” da cultura portuguesa, por este ser “muitas vezes o primeiro português com o qual os alunos têm um contacto pessoal”<sup>31</sup>

Muitas vezes, o leitor é o único falante nativo que os alunos e os seus colegas professores têm a possibilidade de contactar, sobretudo quando falamos de cidades mais pequenas, como o caso de Olomouc, na República Checa, em que, recorrentemente, ouvimos dos alunos e docentes opiniões sobre a dificuldade em conversar com um nativo<sup>32</sup>.

Estamos em crer que o leitor é um mediador cultural entre ambos os países em questão e que este papel é muito relevante ao longo da sua missão académica. Por exemplo, das cinco universidades analisadas no capítulo anterior, em quatro delas (Universidade Carolina, Universidade de Salamanca e Universidades de Sófia e Veliko Târnovo) as disciplinas relacionadas com a cultura e civilização são lecionadas por docentes portugueses.

No corrente ano letivo, tivemos a oportunidade de lecionar uma destas disciplinas, Cultura Portuguesa Contemporânea, na Universidade Carolina. Aqui seria interessante observar os tópicos que os alunos estavam mais interessados em debater quando foram chamados a sugerir temas de trabalho ao longo do programa. Das suas opções, os discentes estavam mais curiosos em conhecer aspetos da cultura relacionados com hábitos, civilização e formas de pensar dos portugueses, do que com a cultura com C maiúsculo<sup>33</sup>, *input* traduzido, acreditamos, pela “qualidade de nativo”, no sentido em que, provavelmente, será mais simples para o aluno ter um maior conhecimento sobre, por exemplo, a música portuguesa, através de vários meios, do que de algumas tradições, gastronomia, sobre o modo como os cidadãos se relacionam com a cultura ou curiosidades sobre Portugal, tópicos chamados a debate por estes.

Na nossa visão, este docente funciona como charneira entre culturas (em atividades extracurriculares de âmbito académico), entre cultura e língua (enquanto professor através do *input* descrito acima) e entre língua, cultura e diplomacia (enquanto áreas vitais na prossecução da sua atividade).

---

<sup>31</sup> Entrevista disponível para consulta no Anexo 2.

<sup>32</sup> Segundo os dados do setor consular da Embaixada de Portugal na República Checa, referentes ao último semestre do ano civil de 2014, residiam em Olomouc 4 portugueses. Em Praga, no mesmo período, o número de portugueses registados era de 304. Segundo informações desta Embaixada, acredita-se que este número seja superior, abarcando parte da comunidade portuguesa que não se encontra registada. Contudo, Olomouc apresenta um maior número de alunos de Português (117) em comparação com Praga (76), segundo dados da Universidade Carolina, referentes ao ano letivo 2014/2015.

<sup>33</sup> O professor norte-americano Milton J. Bennett distingue cultura com C maiúsculo e minúsculo. Para este investigador, da *Cultura* ou *cultura objetiva* fazem parte as artes, música, drama, literatura ou dança, relacionadas com instituições culturais. Ao passo que *cultura*, ou *cultura subjetiva*, são as características psicológicas de um determinado grupo, ou seja, mais o seu pensamento e comportamento diário do que as instituições por ele criadas. (Bennett, 1998, p.2)

Parece-nos claro que há, na atividade do leitor do Camões, I.P., um ponto de encontro constante: aquele que une a língua (enquanto docente) e a cultura (enquanto programador e conselheiro cultural). O mesmo acontece na sala de aula onde desempenha, ao mesmo tempo o papel de professor de filologia e de mediador entre duas ou mais nações. Esta “dualidade” de funções faz do leitor uma “criatura polimórfica”, como refere Cunha (2014, p. 39), em relatório de mestrado no qual procura precisamente refletir sobre o papel do leitor do Camões, I.P.

Como pretendíamos aprofundar o nosso conhecimento sobre algumas facetas da atividade profissional do leitor, procurámos obter mais algumas informações junto da Prof.<sup>a</sup> Doutora Grauová, Chefe do Departamento de Estudos Luso-brasileiros da Faculdade de Letras da Universidade Carolina, em Praga, que passamos a descrever nos próximos parágrafos.

Na sequência da entrevista, a responsável pelo Departamento de Estudos Luso-brasileiros referia que o professor português traz uma ampla gama de mais-valias ao Departamento. Estas relacionam-se essencialmente com a “qualidade” de falante nativo e com a ligação à cultura portuguesa, como já tínhamos também referido. Mas não se resumem a estas. O apoio institucional, a “perspetiva diferente do modo de funcionar do Departamento e das atividades por ele desenvolvidas” e o “enriquecimento do leque de perspetivas sobre literatura e cultura portuguesas” são alguns dos aspetos que considera mais positivos na atuação do leitor na universidade.

A professora considera que o leitor deve ir além dos ensinamentos meramente técnicos e que, nos dias de hoje, “o contato mais pessoal e aberto é uma contribuição importante para manter os alunos motivados, tendo os alunos motivados um desempenho maior”.

Contudo, a Doutora Grauová não considera que o leitor seja chamado ao Departamento sobretudo para servir de ponte cultural/civilizacional. Segundo as suas palavras, este desenvolve uma “ampla gama de atividades”, considerando, por exemplo, a sua atividade pedagógica de suma importância, devido à inestimável “competência de falante nativo, tanto no que concerne à língua falada, quanto estilística e linguagens especiais”.

Concluimos que o leitor atua sob um vasto leque de funções, as quais têm características bem distintas (por exemplo como professor e “adido cultural”). Veja-se o rigor científico exigido para lecionar a alunos de diferentes graus de ensino em Universidades tendo a seu cargo, simultaneamente, a representação educativa e cultural nacional em território estrangeiro, ao mesmo tempo que assume a gestão de espaços, infraestruturas e recursos humanos. Desta forma, acreditamos que o leitor deve ser um agente com um alargado número de competências e, ao mesmo tempo, dotado de versatilidade, agindo de acordo com o que é esperado nos diversos palcos em que atua.

## Capítulo 6 - Da nossa experiência na República Checa

“Uma outra motivação para trabalhar este tema, advém do facto de já termos iniciado esta prática em aulas de português para estrangeiros lecionadas na República Checa”. Lia-se no texto introdutório a este documento. Porém, a relação língua/cultura/República Checa, no nosso caso concreto, tem uma história de alguns anos. Dada a sua importância para o início deste ciclo de estudos, pretendemos apresentá-la ao leitor pois, caso não o fizéssemos, este trabalho não estaria completo.

Estamos em contacto próximo com o ensino e aprendizagem de PLE há quatro anos, quando encetámos um estágio, também ele curricular, no Centro de Língua Portuguesa/Camões, I.P., em Praga. Na altura, as nossas motivações académicas rumavam em outra direção. Procurávamos, nesta cidade, estímulos para terminar a licenciatura na área da Comunicação. Seria precisamente após a conclusão deste ciclo que, impulsionados pela oportunidade de trabalhar durante mais algum tempo na mesma instituição, começaríamos a alcançar uma visão mais próxima da realidade e, por consequência, mais complexa de algumas especificidades relacionadas com a nossa atividade profissional. Estas tinham como objeto o ensino de português, a promoção das culturas oriundas do espaço lusófono e as relações internacionais ao nível linguístico-cultural.

Como bolseiro Fernão Mendes Pinto<sup>34</sup>, procurávamos, sobretudo, dinamizar o programa cultural deste Centro de Língua, que seria, ao mesmo tempo, o programa da Embaixada de Portugal na República Checa. Esta atividade traria consigo uma sensibilidade para a área cultural<sup>35</sup>, o que permitiu extrair algumas perceções relacionadas com o panorama artístico, tanto checo quanto português, algumas delas elencadas neste trabalho. Ao mesmo tempo, serviria para “alargar horizontes” (expressão recorrente nos nossos dias, mas que, no caso, se adequa perfeitamente). Foi exatamente através da expansão destas realidades para outros campos que chegaríamos à língua. A motivação para a língua portuguesa adviria do contacto constante com a realidade do ensino de PLE, integrado no contexto das atividades do CLP/Camões I.P. na República Checa. Primeiramente, com a surpresa relacionada com o número de curiosos e até algumas vezes, verdadeiros aficionados, não só pela língua mas pelas culturas a ela associadas. Em segundo lugar, pela necessidade e curiosidade pessoal de conhecer mais sobre esta realidade presente na República Checa e, a partir daí, entender melhor as diversas

---

<sup>34</sup> As bolsas concedidas ao abrigo do Programa Fernão Mendes Pinto, destinam-se a licenciados ou estudantes finalistas, estrangeiros e portugueses, envolvidos em projetos de formação científica ou profissional na área de português língua estrangeira, através de Centros de Língua Portuguesa/Camões, I.P., Leitorados do Camões, I.P. em universidades estrangeiras e universidades e instituições estrangeiras que tenham acordos com o Camões, I.P. Informação retirada do sítio do Camões, I.P. [www.instituto-camoes.pt](http://www.instituto-camoes.pt) [acedido a 24 de junho de 2015].

<sup>35</sup> Aqui, cultura deve ser entendida, apenas e só, como “as artes, as instituições, a civilização...”, tal como a tentámos definir no capítulo 1 e não apenas relacionada com a cultura portuguesa contemporânea, que era nossa missão difundir.

questões linguísticas/gramaticais/culturais que se foram problematizando à medida que com elas íamos convivendo. Nesta fase, será pertinente referir a chamada de atenção do Dr. Joaquim Ramos, leitor do Camões, I.P. em Praga, que nos motivou para desenvolver estudos nesta área científica, que ainda está, admitimos, numa fase embrionária, no que nos diz pessoalmente respeito.

De uma forma muito resumida, as nossas funções passam pela programação de atividades culturais organizadas por este Centro. Desse programa constam sessões de cinema, exposições, debates, feiras e festivais, que surgem em ligação direta ou complementar ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa, quer em contextos formais quer em contextos não-formais. Desta forma, sempre foi muito natural, para nós, esta relação próxima entre língua e cultura. Seria precisamente nestes eventos, ainda que de uma forma não intencional, que começaríamos a construir esta relação entre ambas (língua e cultura). Após esta edificação, já seria pouco normal afastar as duas.

Entretanto, proporcionou-se lecionar aulas de apoio de língua portuguesa numa escola de línguas e em algumas aulas particulares. Acompanhando o ensino de português, começaríamos a introduzir a cultura na sala de aula de uma forma semelhante à que usámos ao longo do período de estágio: não como um elemento obrigatório a abordar (sem o qual o aluno não teria “competências culturais”), mas como acompanhamento ao estudo da língua. Com a repetição desta metodologia, fomos nos apercebendo que ela era geradora de empatia entre alunos e professor e, ao mesmo tempo, resultava em mais-valias pedagógicas para a turma<sup>36</sup>. A abordagem conceptual de ‘cultura’ apresentada aos alunos e trabalhada no contexto letivo não se esgotaria na transmissão das características de um país ou de uma só forma de arte: a transversalidade intencional levou a que propuséssemos exercícios que foram desde o completar de um letra fragmentada de músicas de Mayra Andrade ou Elis Regina, aquando da sua audição, até à dramatização de textos de Gil Vicente.

Ao mesmo tempo, em outras atividades de âmbito académico que apareceram ao longo deste percurso, fomos tentando, constantemente, perceber a abertura dos alunos para estas áreas culturais, chegando à conclusão de que seriam boas alavancas para a aquisição do português, segundo a nossa intuição.

---

<sup>36</sup> Estas mais-valias estão, essencialmente, relacionadas com a motivação dos alunos para aprender português. Aqui, devemos fazer um reparo, pois as motivações destes alunos – que frequentam cursos não conferentes de grau – distinguem-se, na nossa opinião, daquelas que conduzem os estudantes universitários a aprender português segundo uma perspectiva filológica. Os alunos com os quais contactámos em escolas de línguas ou aulas particulares de português tinham, sobretudo, motivações comunicativas de integração, isto é, aquelas que têm por base aspetos positivos relacionados com a língua/cultura, que fazem com que o discente queira “fazer parte da cultura da língua-alvo ou, pelo menos, interagir com aquele grupo” (Gardner & MacIntyer, 1991, referido por Alves, 2008, p. 228). Ao passo que, na universidade – não excluindo também alguns casos de motivações integrativas – apercebemo-nos de que a mobilização para a aprendizagem se relaciona, mais frequentemente, com motivações instrumentais, ou seja, surgem mais associadas a intenções funcionais ou profissionais. (Gardner & MacIntyer, 1991, referido por Alves, 2008, p. 228).

Desta forma, os conhecimentos que já possuíamos das culturas oriundas do espaço luso-falante, acrescidos daqueles que nos chegaram advindos da nossa experiência profissional, seriam postos em prática aquando do ensino do português. Assim, a experiência profissional e pessoal, ao longo destes quatro anos, serviria desde logo como motivação para a exploração da área do Ensino de Português para Estrangeiros, e, em momento posterior, de força para trabalhar estes conteúdos ao longo das aulas que lecionámos no decorrer deste estágio.

Devemos ainda referir que viver na República Checa durante estes anos permitiu condições propícias à boa prossecução desta prática pedagógica, por já conhecermos uma parte considerável do público-alvo com o qual trabalhámos (professores e alunos) e por estarmos ambientados à cidade e à cultura checa.

Este capítulo, pensado para contextualizar as nossas atividades neste país, servirá ainda para clarificar mais um ponto: tal como descrito no capítulo anterior, se o leitor do Camões, I.P. é um agente que exerce funções polivalentes em torno da língua/cultura/diplomacia, a nossa experiência permitiu entender melhor a complexidade, as competências necessárias e as formas de atuação deste profissional.

## Parte II

### Capítulo 1 - Âmbito do estágio: caracterização da Universidade, disciplina e turma

#### 1.1. A Universidade

Como foi referido na primeira parte do relatório, o estágio curricular que serve de base a este trabalho realizou-se ao abrigo do programa de mobilidade internacional Erasmus, durante o ano letivo 2014/2015, no Departamento de Estudos Luso-brasileiros da Faculdade de Letras da Universidade Carolina em Praga.

Optámos por realizar a prática pedagógica nesta universidade por já mantermos, com ela, um contacto de quatro anos. O conhecimento implícito do Departamento (alunos, professores, funcionários e sua dinâmica de funcionamento), da cidade de Praga e da realidade do ensino de Português enquanto Língua Estrangeira, em cursos conferentes e não conferentes de grau neste país, facilitou a realização desta tarefa.

Neste ponto devemos referir ainda que a relação próxima de trabalho com professores de português LE, que temos tido ao longo destes anos, ajudou a *construir* uma imagem do seu papel e das suas funções. Esta visão do docente seria *desconstruída* enquanto professor-estagiário e, mais tarde, *reconstruída* com o acumular de informações e conhecimentos resultantes da prática pedagógica.

Na Universidade Carolina, em articulação com o Centro de Língua Portuguesa/Camões, I.P., lecionam-se cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento em Filologia Portuguesa, abrangendo um total de 76 alunos. A equipa docente é composta por seis professores de Linguística e Literaturas Portuguesa e Brasileira, entre os quais quatro de nacionalidade checa, um de nacionalidade brasileira e um de nacionalidade portuguesa, respetivamente os leitores do Governo do Brasil e do Camões I.P. – Portugal.

## 1.2. O Seminário Lexical

Seria precisamente em articulação com o leitor português do Camões I.P., Dr. Joaquim Ramos, que a prática agora descrita ganharia forma. Como tal, foi-nos proposto lecionar a disciplina Seminário Lexical que objetiva, essencialmente, o trabalho em torno da Lexicologia, alicerçado sobretudo pelo estudo das classes de palavras, no primeiro semestre, e de elementos de fraseologia, no segundo semestre.<sup>37</sup> Durante as aulas, que seriam continuamente observadas pelo leitor, seguimos o programa da unidade curricular proposto. Numa fase mais adiantada da nossa experiência docente, aquando do desenho do tema deste relatório, começaríamos a lecionar incorporando a cultura portuguesa contemporânea, de uma forma complementar, em aulas de Lexicologia.

O Seminário Lexical pressupõe o trabalho com o léxico, ou seja, para além de aumentar o vocabulário dos discentes, pretende fornecer aos alunos instrumentos que os ajudem, primeiramente, a perceber a morfologia das palavras; de seguida, a adquirir sensibilidade para as várias significações que estas possam ter e, por último, a familiaridade para as colocar em contexto. Desta forma, a Lexicologia seria *parceira* da Morfologia, Sintaxe e Semântica.

Esta unidade curricular tem uma dinâmica própria, já trabalhada pelos antigos responsáveis e não descartada ao longo da nossa docência, que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, levando-o a interpretar, relacionar e refletir sobre os conteúdos em questão numa metodologia maiêutica<sup>38</sup>, quer dizer, serão eles próprios, naturalmente sob o acompanhamento do docente, a encontrar pontos de ligação entre o estudo da língua e situações de uso, permitindo uma visão, tão alargada quanto possível, do léxico ao qual podem recorrer aquando de situações concretas de uso. Assim, as aulas de noventa minutos semanais compreendiam uma parte onde se trabalhava a explicitação e clarificação de conceitos teóricos e exemplificação de práticas de vocabulário específico, e uma outra parte onde se aplicavam os conceitos adquiridos ou revistos<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> Programa da disciplina disponível no Anexo 3.

<sup>38</sup> Referimos maiêutica ao método socrático que procura estimular o interesse pelo conhecimento. Este processo, em termos muito genéricos, pode ser caracterizado como a “arte de levar o discípulo por si mesmo a produzir o conhecimento requerido” (Azevedo, 2003, p. 265). Este conceito é igualmente conhecido como a “arte de realizar um parto”. Seria através deste método que Sócrates induziria a busca de conhecimento (parto de ideias) dos seus discípulos (Catalani & Velasco, 2014). Segundo os mesmos autores, esta forma de transmissão de conhecimento faz-se através do diálogo e da formulação de perguntas entre dois interlocutores. Sócrates desconstruía alguns conceitos já pre-existentes nas mentes dos seus discípulos, levando-os a um estado de “não poluição com opiniões pré-concebidas”. Posteriormente auxiliaria o seu interlocutor a brotar a sua “alma de conceitos, ideias e noções cada vez mais apuradas ou precisas” (Catalani & Velasco, 2014, p. 3).

<sup>39</sup> Referimos “revistos” por certos conceitos ou conteúdos abordados já fazerem parte do restante programa de estudos em outras unidades curriculares, servindo, precisamente, este Seminário para pô-los em prática em cenários diversos.



De modo a perceber as competências que os alunos devem atingir no final do semestre, apresentam-se de seguida os objetivos da disciplina para o primeiro e segundo semestres do presente ano letivo:

- Conhecer as bases da Lexicologia, explorando, entre outras, as sub-áreas da semântica, morfossemântica lexical, variações polissémicas e de sinonímia/anotónimia/paronímia;
- Adquirir competências para ser capaz de proceder à descrição de estruturas do léxico português atual;
- Adquirir competências ao nível das estruturas lexicais contextuais, colocações e locuções, bem como ao nível de estruturas complexas (comparações emblemáticas, entre outras);
- Estabelecer pontes entre as funções lexicais de representação e de comunicação, levando o aluno a assumir o processo de interiorização da língua como sistema conceptual de conhecimento linguístico ativo e passivo, promovendo automatismos e uma relação de naturalidade com a língua;
- Perceber a existência do léxico numa perspectiva cognitivo-representativa “como forma de codificação da realidade extra-linguística interiorizada no saber de uma dada comunidade (Vilela, 1995, p.13)”<sup>40</sup>.

### **1.3. A turma**

A turma era composta, em ambos os semestres, por nove alunas de uma turma de doze, em que as restantes se encontravam a realizar o programa Erasmus em Portugal. Destas nove, oito são de nacionalidade checa e uma de nacionalidade eslovaca, com idades compreendidas entre os vinte e os vinte e cinco anos. De referir ainda que todas possuem dois ou três semestres completos de estudos de filologia portuguesa. As discentes estudam uma segunda língua românica, sendo essa uma das suas principais motivações para a frequência do curso (a proximidade com as outras línguas que estudam). Um outro fator motivacional consiste na perceção de uma menor divulgação desta língua; a ideia de que o português não é uma “língua tão falada por estrangeiros”, como referiam na primeira aula, motiva-as para as descobertas associadas a uma nova língua, vista na República Checa ainda como “exótica”. O nível de proficiência linguístico (B2, segundo o QECRL) seria semelhante entre as discentes, o que facilitaria o trabalho levado a cabo ao longo das unidades letivas.

---

<sup>40</sup> Informação retirada do programa anual da disciplina.

#### **1.4. Observações de aulas e outras experiências de âmbito acadêmico**

No total foram lecionadas pelo professor-estagiário treze aulas em ambos os semestres. No primeiro, trabalharam-se essencialmente classes de palavras, no segundo, enunciados fraseológicos, aqui sob o tema escolhido para o relatório: a introdução de componentes de cultura portuguesa contemporânea como disciplina transversal à Lexicologia.

Ao mesmo tempo que lecionávamos, tivemos a oportunidade de observar dez unidades letivas do leitor português nas disciplinas de Conversação em Português e Introdução ao Português Jurídico, bem como aulas orientadas por professores convidados pelo Departamento. Esta atividade permitiria observar o funcionamento de uma aula, consolidando, sobretudo, metodologias para definição de regras, distribuição de conteúdos, recurso a diferentes materiais, técnicas para captar a atenção e explicitação da matéria a abordar, linguagem corporal, postura, entre outras características que permitissem a aproximação da nossa regência à da levada a cabo pelo docente titular.

Fora do contexto do estágio pedagógico, mas em âmbito de iniciação à prática profissional, tivemos ainda a oportunidade de lecionar algumas aulas da unidade curricular de Cultura Portuguesa Contemporânea, na Faculdade de Letras da Universidade Carolina, em Praga, e das disciplinas de Conversação em Português e Exercícios de Língua na Universidade Palacký, em Olomouc. Esta experiência seria enriquecedora na medida em que tivemos mais oportunidades de desenvolver algumas das competências necessárias para se ser professor de PLE e, ao mesmo tempo, aumentar o nosso conhecimento sobre outras áreas programáticas estabelecidas observando, particularmente, motivações e necessidades distintas destes estudantes em relação aos alunos de Praga<sup>41</sup>.

---

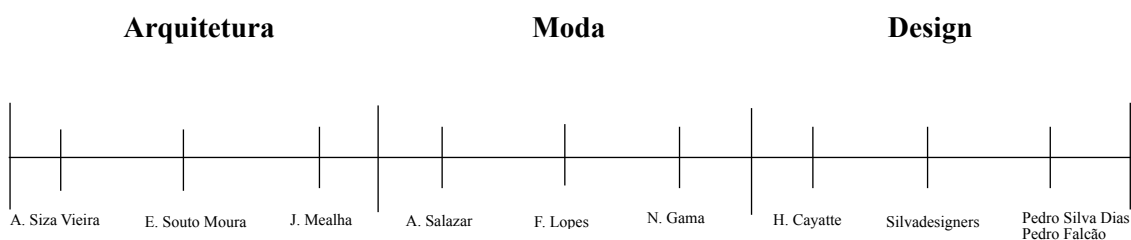
<sup>41</sup> Sobre este ponto ver Capítulo 2 na Parte III.

## Capítulo 2 - Operacionalização das unidades letivas

A introdução da cultura na sala de aula não é uma prática nova, como já foi explicitado na parte anterior, pois tanto é defendida por alguns teóricos como posta em prática pelos docentes e igualmente por outros colegas estudantes que consideravam este procedimento um elemento importante na aprendizagem de PLE. Desta forma, não nos interessa tanto repetir o modelo adotado por estes mas antes trazer uma nova visão a esta metodologia<sup>42</sup>. Esta contempla, também como foi referido aquando do capítulo “Ao novo *input*”, a introdução de conteúdos relativos a uma delimitação espaço-temporal específica de cultura – contemporânea e portuguesa – de uma forma complementar. Assim, a sua introdução não fará parte do programa oficial da disciplina, mas estará presente na sala de aula de uma forma adjuvante e, concomitantemente, sistematizada, na medida em que os temas que lhe são referentes não aparecerão de um modo aleatório mas sim organizados por áreas, materiais e segundo uma evolução cronológica gradual que acompanhará, em evolução crescente, o desenvolvimento das unidades letivas durante o ano escolar.

Esta metodologia foi aplicada ao longo de nove aulas no decorrer do segundo semestre. Para tal, escolhemos a Arquitectura, o Design e a Moda como sub-áreas da cultura portuguesa contemporânea para serem trabalhadas ao longo das sessões.

Na figura 1, abaixo, apresenta-se uma linha condutora que mostra as áreas e os principais intervenientes de cada um dos temas abordados nas aulas. Cada pequeno traço da linha representa uma unidade letiva. Esta ordem é apresentada, maioritariamente, numa perspetiva de evolução temporal, correspondente ao momento em que cada um dos nomes intervém no contexto do respetivo tema. Desta forma, pretende-se facilitar a assimilação e compreensão dos conteúdos apresentados, por parte dos alunos.



**Fig.1: Linha orientadora das áreas e principais conteúdos/personalidades a abordar nas aulas.**

<sup>42</sup> Da nossa pesquisa em trabalhos semelhantes, bem como das entrevistas realizadas não nos foi possível encontrar a mesma metodologia que pretendemos aplicar (à exceção do referido aquando das entrevistas).

Os nomes apresentados em cada área representam profissionais destacados em cada um destes campos, figuras incontornáveis no âmbito de cada uma das áreas tratadas<sup>43</sup>. A sua escolha foi, portanto, pensada de modo a apresentar aos discentes a diversidade criativa do trabalho de cada um deles, com o objetivo de expor a turma a um contacto com amostras da produção contemporânea, realizada pelos intervenientes escolhidos. Tal como foi referido anteriormente, as “personalidades” trazidas à aula aparecem numa ordem cronológica, ou seja, consoante o início da sua atividade na Arquitetura, Design e Moda. Devemos ainda acrescentar que, embora apareçam nesta linha apenas os nomes mencionados, isto não significa uma delimitação total e intransponível, ou seja, não quer dizer que, na aula, não sejam abordados outros nomes, ou, sempre que tal se justifique, áreas distintas da cultura portuguesa contemporânea. A figura 1 não deverá, portanto, ser tida como um programa complementar estanque, antes como uma matriz aberta à articulação entre outras disciplinas, tal como se observa, recorrentemente, no mundo das artes. Mais à frente, neste capítulo, ilustraremos melhor esta prática, nomeadamente na primeira aula sobre Arquitetura, que usaremos como exemplo.

---

<sup>43</sup> Devemos fazer um reparo relativo à escolha da Silvadesigners. A opção por uma agência e não por uma personalidade, como nos outros casos, relaciona-se com o forte conteúdo relacionado com a cultura portuguesa trabalhado por este estúdio. Mais informações em [www.silvadesigners.com](http://www.silvadesigners.com).

## Capítulo 3 - Unidades letivas

De seguida, apresentam-se extratos das aulas lecionadas que se relacionam com o nosso tema. Por se tratar de excertos de exercícios, pretende-se que este capítulo seja ilustrativo da planificação por nós elaborada ao longo dos semestres. Contemplará, assim, algumas partes que revelam como a cultura portuguesa contemporânea foi introduzida na sala de aula. A par dos conteúdos por nós trabalhados, serão elaborados, igualmente, alguns comentários explicativos das motivações, materiais, finalidades e respetivos resultados associados à metodologia por nós seguida.

### 3.1. Aula nº1

Arquitetura - Siza Vieira

**Tema:** Formação, família de palavras e campo lexical.

**Objetivo geral:**

- Reconhecer e compreender o processo de formação de palavras.

**Objetivos específicos:**

- Identificar palavras simples e complexas;
- Identificar diferentes processos de formação de palavras (derivação e composição);
- Distinguir e compreender os conceitos de ‘família de palavras’ e ‘campo lexical’

A primeira aula que teria como conteúdo complementar a cultura portuguesa contemporânea, decorreu a 6 de março de 2015 estando presente nove alunas da disciplina Seminário Lexical. Nesta unidade, abordaram-se os fenómenos linguísticos da composição de palavras, a sua família e a diferenciação entre família e campo lexical. Utilizámos como conteúdos didáticos complementares e material para exemplificação de conteúdos o tema da Arquitetura, apresentando, sobretudo, obras nacionais e internacionais do arquiteto Álvaro Siza Vieira.

Primeiramente, foi distribuído pelos alunos um texto da autoria do também arquiteto Carlos Castanheira, denominando “Um gato virou museu”<sup>44</sup>.

Esta narrativa apresenta o processo de planificação do Museu Mimesis, criação de Álvaro Siza com Carlos Castanheira e Jun Sung Kim, na cidade de Paju Book City, Coreia do Sul.

---

<sup>44</sup> Consultar Anexo 4.

Após a leitura em voz alta realizada por duas alunas, foi revisto o conceito de palavras simples e de palavras complexas. Em seguida e como exercício inicial de assimilação da revisão sobre os conceitos anteriormente referidos, foi proposto às discentes que observassem as palavras sublinhadas, refletindo sobre se se tratava de vocábulos simples ou complexos, justificando a sua resposta, linha de raciocínio e, posteriormente, apresentando o seu processo de formação.

Dando continuidade a esta introdução, onde se abordou o processo de formação das palavras, foram explicitados os processos de derivação (prefixação, sufixação, parassíntese) e composição (justaposição e aglutinação). Após esta revisão, os alunos dariam exemplos de palavras formadas através destes dois processos (sempre que necessário, com o auxílio do docente). Com os vocábulos mencionados, as suas colegas iam construindo frases em exercícios de resolução oral<sup>45</sup>.

Noutro exercício que teria como objetivo averiguar a assimilação do tema exposto até então, as discentes deveriam identificar, nas palavras a negrito no texto, qual o seu processo de formação. Após a identificação, deveriam justificar as suas respostas e colocar as palavras em contexto, quer dizer, criando frases que, desta vez, seriam escritas no quadro.

Outro exercício onde fariamos a fusão entre a Arquitetura e a Lexicologia seria através do recurso às noções de família de palavras e campo lexical. Assim, após a diferenciação de ambos os conceitos realizada pelas discentes, sob avaliação do professor-estagiário, foram projetadas algumas imagens de obras do arquiteto Siza Vieira<sup>46</sup>. Aqui, a turma seria chamada a refletir sobre o aspeto visual dos edifícios (linhas retas, redondas, janelas, etc.), os espaços envolventes (água, zonas verdes, contexto paisagístico), os materiais usados na construção, entre outras especificidades das imagens, como pátios e terraços. Após a visualização, com o auxílio do docente, as alunas caracterizariam as imagens selecionando um vocábulo que, de alguma forma, resumisse a imagem. Assim, recorrendo aos termos nascidos desta dinâmica, trabalharíamos, primeiramente, a família de palavras e, de seguida, o seu campo lexical. Para ilustrar o trabalho realizado, apresentamos, nos quadros em baixo, uma pequena amostra do léxico mobilizado<sup>47</sup>.

---

<sup>45</sup> A título exemplificativo, uma aluna dizia uma palavra e a sua colega construía uma frase coerente onde esta aparecesse. Esta tipologia de exercícios seria recorrente ao longo da unidade curricular, pois, poderá criar, porventura, uma dinâmica ativa de trabalho entre as colegas.

<sup>46</sup> Consultar Anexo 5.

<sup>47</sup> No Anexo 6 encontra-se um conjunto mais alargado de vocabulário trabalhado por nós neste exercício.

### Jardim

<b>Família de palavras:</b> Jardineiro Jardinagem Jardinar Ajardinado Jardim-infantil	<b>Campo lexical:</b> Natureza Relva Flores Árvores
--	---

### Pedra

<b>Família de palavras:</b> Pedreira Pedreiro Pedregulho Empedrar Empedrado(a)	<b>Campo lexical:</b> Rocha Redonda Pontiaguda Granito Mármore
---	---

#### Quadro 1 e 2 - Exemplos de léxico mobilizado na aula nº1

Ainda nesta unidade letiva, faríamos o enriquecimento do léxico encontrando a Arquitetura numa posição adjuvante e, agora também, com o suporte do Cinema. Neste momento, iríamos pôr em prática os conteúdos assimilados durante o estudo dos fenómenos da formação de palavras e da família de palavras, e campo semântico.

Como conteúdo selecionado para esta atividade, foi projetado um excerto de dez minutos da curta-metragem “A Limpeza”, produzida por Ruptura Silenciosa<sup>48</sup>. Após a visualização, as alunas seriam chamadas a apresentar vocabulário relacionado ou que caracterizasse o filme.

Em atividade de pares, a turma, partindo do vocabulário apresentado pelas colegas, explicaria a formação interna das palavras selecionadas e, de seguida, vocábulos a ela associados (família de palavras e campo lexical).

Nesta aula, haveria ainda tempo para um diálogo relacionado com a “casa portuguesa”, aproveitando as imagens do filme, que mostram diferentes tipos de casa (construção, decoração, revestimentos). Partindo desta “diversidade da casa portuguesa”, chegaríamos a uma reflexão

---

<sup>48</sup> O filme “A Limpeza” do ano de 2013 foi produzido por Ruptura Silenciosa, projeto que cruza a Arquitetura e Cinema. Ver mais em [www.rupturasilenciosa.com/A-Limpeza](http://www.rupturasilenciosa.com/A-Limpeza)

sobre alguns pontos tanto semânticos como culturais<sup>49</sup>, que contribuiriam para um encerramento da aula com um debate cuja intenção passou também por despertar curiosidades e motivar as alunas para um estudo complementar do tema em causa.

### 3.1.1. Comentários explicativos

Escolhemos o texto “Um gato virou museu” por três razões. A primeira por estar relacionado com a personalidade que queríamos trabalhar na aula; a segunda, por conter matéria que seria útil explorar, no caso, palavras simples e complexas e diferentes processos de formação de palavras; a terceira, por permitir o trabalho paralelo de outros fenómenos importantes para os temas nucleares da aula (veja-se, logo no próprio título, a possibilidade do estudo do fenómeno linguístico da metáfora - gato/museu).

Na metodologia de seleção das fotografias das obras de Álvaro Siza Vieira, privilegiou-se a presença de edifícios a partir dos quais fosse possível elencar léxico abundante e rico. Paralelamente, serviu-nos igualmente de motivação a tentativa de mostrar a versatilidade e projeção internacional do próprio arquiteto, apresentando diferentes finalidades das suas obras, em diferentes continentes (América, Ásia e Europa); estas características seriam também importantes para a motivação e manutenção da atenção dos alunos no tema nuclear. A introdução da fotografia do rosto do arquiteto não seria em vão. Primeiro porque, tal como acontecia nas suas obras, essa fotografia permitia retirar um considerável número de vocabulário que consideramos pertinente – veja-se, por exemplo, ‘rugas’, ‘soturno’ e ‘barba’. Em segundo lugar, para criar uma certa proximidade e até identificação cultural entre os alunos e a figura de Siza Vieira.

A introdução do filme naquele momento da aula prende-se com a perceção de que a diversidade racional do uso de materiais capta (e mantém) a atenção dos alunos. Ao mesmo tempo, estes iriam contactar com a produção cinematográfica portuguesa contemporânea que não circula nas grandes distribuições, ou seja, seleccionou-se material cujo acesso é, em geral, difícil para os alunos. A motivação para a introdução do filme assenta igualmente no forte *input* de conteúdos arquitetónicos presentes nele, pois o filme é rodado na casa Weinstein<sup>50</sup>, em

---

<sup>49</sup> Frases como “Tenho hortaliça plantada no meu jardim”, são recorrentemente proferidas pelos estudantes checos. Isto acontece devido à palavra *zahrada* que significa tanto horta/quintal como jardim. Desta forma, por o filme apresentar um jardim, onde se encontram apenas flores e plantas, tratou-se desta desambiguação. Este diálogo levar-nos-ia igualmente a uma reflexão sobre a “casa portuguesa”, pois, no filme, podemos encontrar portadas, estores e persianas, objetos raramente presentes numa casa checa. O filme serviria também para desmistificar e trazer um “confronto” de opiniões sobre o “aquecimento” nas casas portuguesas. Ouvimos frequentemente dizer que “as casas portuguesas não têm aquecimento, são frias”, verdade contrastada com os aquecedores que aparecem na casa que serve de cena à curta-metragem.

<sup>50</sup> A casa Weinstein, da autoria de Manuel Vicente, construída entre 1970 e 1974. Mais informações em: [www.rupturasilenciosa.com/Casa-Weinstein-1](http://www.rupturasilenciosa.com/Casa-Weinstein-1) [acedido a 20 de maio de 2015].



Cascais, conteúdos que ajudariam ainda a estabelecer uma ponte com outras casas de Lisboa, desta forma permitindo um alargamento do potencial de enriquecimento lexical para os alunos. O próprio nome do filme, “A Limpeza”, serviria de motivação para a seleção da obra e sua apresentação na sala de aula – necessariamente fragmentária – dado o fenómeno polissémico do termo: ‘limpeza’ assumiria o sentido de “limpar” o pó/arrumar mas também o sentido de “roubar”.

Como referimos na primeira parte do relatório, acreditamos que o material autêntico apresentado ao aluno deve ser contextualizado pelo docente. Desta forma, quando apresentámos as fotografias, fizemos o enquadramento das obras, quer dizer, informámos sobre as suas finalidades, datas de construção, curiosidades, entre outras considerações que achámos pertinentes, sempre mantendo um diálogo e um equilíbrio entre estes conteúdos complementares e a linha de base lexical que constituía o objeto da aula.

Chegados a este momento, consideramos importante fazer o seguinte reparo: esta disciplina tem um forte *input* cultural (advindo sobretudo da motivação do professor-estagiário) o que proporciona o emprego de recursos tão diversos quanto possível, numa perspetiva de racionalidade e equilíbrio da aula, para o léxico que estamos a trabalhar. Por exemplo, aquando da visualização do rosto de Siza Vieira, explorámos, naturalmente atendendo às limitações de tempo, um vasto uso da palavra ‘barba’. Recordamos que caracterizámos a barba do arquiteto como “grisalha” ou “hirsuta” (e fariámos diferentes aplicações do termo “hirsuto”, por exemplo, contrastando com o aspeto do Imperador Carlos IV, na estátua que se localiza no início da ponte homónima, *ex-libris* de Praga). Ao mesmo tempo explorávamos expressões como “dar água pela barba”, ou “homem sem barba, põe-te a salvo!”, os seus significados e quais as situações mais frequentes do seu emprego. Na senda do “confronto” entre as duas civilizações (como referíamos na primeira parte do trabalho), procurávamos expressões correspondentes nas línguas maternas dos estudantes (checo e eslovaco).

O parágrafo anterior pretende esclarecer que o conteúdo das aulas, por vezes, vai muito além do programado inicialmente. Contudo, o trabalho em torno da Lexicologia, seria feito consoante as características da disciplina, precisamente o trabalho com uma vasta gama de léxico.

### 3.1.2. Apreciação crítica

A leitura do texto não apresentaria grandes dificuldades de interpretação para as alunas. Contudo, devemos referir que ainda que tenhamos adaptado a narrativa, encurtando-a, ela seria, ainda assim, demasiado longa. Quer isto dizer que a leitura e interpretação demorariam mais tempo do que o previsto inicialmente para esta unidade. Como resultado, noutras aulas tivemos mais atenção à extensão dos materiais e igualmente à duração da resolução dos exercícios.

Após a apresentação das fotografias, esperávamos que as alunas fossem mais espontâneas na sua caracterização. Como prevíamos este cenário, trazíamos connosco um conjunto de vocabulário relacionado com as imagens. Esse vocabulário foi apresentado à turma e, posteriormente, avançou-se para a atividade nuclear: a exploração da família de palavras e campo lexical dos termos propostos. Neste ponto, devemos ainda referir que, apesar de alguma inibição inicial na caracterização das imagens apresentadas, o vocabulário posteriormente produzido para o exercício viria a ser vasto. Interpretámos esta situação como a necessidade de um pequeno “impulso”, um quebrar do gelo inicial, para as alunas porem em prática o vocabulário por elas já conhecido. Iríamos igualmente concluir que é fulcral, aquando da planificação da aula, prever diversos cenários pedagógicos para o que possa ocorrer durante as atividades letivas. Confirmámos ainda a possibilidade que o professor tem de fazer continuamente uma avaliação da assimilação dos conteúdos não só lecionados na presente aula, como também das lições anteriores. Por exemplo, neste exercício, uma parte considerável das palavras correspondentes à família de palavras eram diminutivos e aumentativos, tópicos estudados no semestre anterior, lecionados por nós numa unidade própria.

Por último, uma consideração relativa ao filme: tínhamos inicialmente planeado a sua projeção na íntegra, quer dizer, durante vinte minutos. Por limitação de tempo, mostrou-se apenas metade, o que seria uma boa opção pois daria margem suficiente para a continuação das atividades decorrentes da sua visualização. Contudo, não considerámos uma falha apresentar apenas metade da película. Na verdade, mais tarde iríamos refletir sobre o assunto e chegaríamos à conclusão de que a duração total do filme, numa aula de noventa minutos, poderá ser exagerada. Por outro lado, não termos tido tempo suficiente para a visualização na íntegra da curta-metragem deve-se à necessidade de investirmos este mesmo tempo em outras atividades, mais pertinentes para a aula. Este facto permitiu reparar numa outra situação que se relaciona igualmente com a planificação da aula: ainda que contemplemos determinado tempo para a execução de uma tarefa na aula, as unidades letivas deverão ser, em princípio, flexíveis face às necessidades dos alunos. Assim, deverá caber ao docente adequar a duração que acha pertinente para determinado exercício, sem se prender a um guião rígido previamente estabelecido. Ou seja, há sempre um potencial de gestão de tempo da aula que deve ser feita pelo professor de acordo com a dinâmica verificada no decurso de cada unidade letiva.

### 3.2. Aula nº4

Moda - Ana Salazar

**Tema:** Neologismos, Empréstimos e Estrangeirismos.

**Objetivos gerais:**

- Identificar processos de formação de neologismos.

**Objetivos específicos:**

- Reconhecer os diferentes processos de criação de neologismos (neologia formal, semântica e empréstimos);
- Reconhecer a que níveis se processam os empréstimos (fonológico, ortográfico, morfológico e semântico);
- Distinguir empréstimos de estrangeirismos.

Nesta unidade letiva, abordaram-se os seguintes fenómenos linguísticos: neologismos, empréstimos e estrangeirismos. Aquando do trabalho em torno destes, introduzimos, de uma forma complementar, algumas informações relativas à Moda portuguesa. Como evidenciámos na primeira parte do trabalho, consideramos premente um ensino de PLE que “ponha em evidência as diversas variantes do idioma em estudo” (Kraviski, 2007, p.74). Desta forma, foram apresentados aos alunos textos e músicas portuguesas, brasileiros e moçambicanos, como à frente se verá. Na aula, realçámos igualmente a quantidade de estrangeirismos presentes na língua portuguesa, em especial no Brasil<sup>51</sup>.

“Ana Salazar desfila na ‘passerelle’ de São Paulo” foi o título da notícia do periódico português *Diário de Notícias*, apresentado na aula<sup>52</sup>. Lida uma pequena parte do texto, introduziu-se a temática dos empréstimos, refletindo sobre o vocábulo ‘passerelle’. Este é um estrangeirismo presente no português; ainda que o tenhamos adaptado para ‘passarela’, a utilização deste último não é muito comum.

Como sabemos, a Moda é um fenómeno universal. Esta característica faz com que apresente um vocabulário rico em empréstimos e estrangeirismos (Jablonka, 2012). Desta forma, foi apresentada, aos alunos, uma amostra de palavras usadas nesta área criativa, advindas de outras línguas, as quais foram adaptadas para o português. É o caso dos termos ‘butique’, ‘elegante’, ‘voga’, ‘alta costura’ e ‘chique’. O exercício seguinte passou pela tentativa de

---

<sup>51</sup> No Brasil porque a sua variante do português incorporou um considerável número de estrangeirismos, sobretudo anglicismos, relacionados com “a forte presença norte-americana em nossas vidas”. Refere o professor e investigador brasileiro Gil Roberto Costa Negreiros (Negreiros, s.d.).

<sup>52</sup> Consultar Anexo 7.

enunciação, por parte das discentes, de sinónimos destas mesmas palavras e, posteriormente, de verificação das hipóteses através do dicionário.

Após este exercício inicial, a turma apresentou, partindo do seu conhecimento intuitivo, exemplos de outros empréstimos que conhecem em português (não necessariamente do mundo da Moda). De seguida, passaríamos à explicitação do conceito, à justificação da chegada destes vocábulos às línguas e ao reconhecimento dos níveis a que se processa esta formação de palavras.

O trabalho em torno dos estrangeirismos iniciou-se com um texto de opinião brasileiro sobre a estilista Ana Salazar, denominado “Ana Salazar . verão 2011”<sup>53</sup>, de Eduardo Viveiros, cronista da *Chic*<sup>54</sup>. Após a leitura, na íntegra, foi pedido aos alunos que identificassem as palavras estrangeiras presentes no texto e tentassem perceber o seu significado. Este texto serviria, essencialmente, de introdução ao tema, distinguindo-o dos empréstimos, abordados anteriormente. Após esta introdução, os alunos refletiram sobre as palavras observadas e partilharam com o docente questões relativas ao respetivo uso nas suas línguas maternas.

De seguida, usando uma metodologia semelhante ao exercício relativo aos empréstimos linguísticos, foi proposto aos alunos, num momento inicial, que apresentassem exemplos de estrangeirismos frequentes na língua portuguesa. Em momento posterior, foi fornecido um conjunto de palavras do campo em tratamento (Moda), tais como *dress-code*, *fashion*, *jeans*, *leggings*, *look*, *outdoor*, *múpi*, e *vintage*, e proposto que identificassem aquelas que poderiam ser substituídas por termos portugueses, fazendo a sua tradução. Posteriormente, foram partilhados os resultados das hipóteses apresentadas<sup>55</sup>.

À sessão de trabalho chegaram ainda novos casos de estrangeirismos, propostos pelas alunas e pelo docente. Com metodologia semelhante à dos exercícios anteriores, seria pedido aos alunos, quando fosse possível, que traduzissem para português os exemplos referidos. Finalizada a tradução, seria pedido às estudantes que pesquisassem, primeiramente no dicionário, depois na *internet*, se os termos resultantes das suas traduções fazem parte do léxico português corrente.

Seguidamente, procedeu-se à realização de um exercício que tinha como finalidade o trabalho com palavras portuguesas que se formaram em consequência dos estrangeirismos. Este consistia na visualização de frases, entre as quais excertos de entrevistas a Ana Salazar, em que seria proposto à turma que escrevesse estes períodos com equivalentes vernaculares, quando

---

<sup>53</sup> Consultar Anexo 8.

<sup>54</sup> Plataforma digital brasileira, criada em 2000, especializada em Moda. [www.chic.uol.com.br](http://www.chic.uol.com.br) [acedido a 21 de maio de 2015].

<sup>55</sup> Como foi referido no início da segunda parte deste relatório, o Seminário Lexical tem uma base metodológica maêutica, tal como podemos observar agora, quando partimos do conhecimento intuitivo da língua para o desenvolvimento da competência comunicativa.

fosse possível<sup>56</sup>.

Nesta aula, aproveitando a Moda como tema adjuvante, trabalharam-se algumas expressões que contêm tanto estrangeirismos como empréstimos. Expressões como ‘estar em/na voga’ e ‘ter um *look...*’. Outras atividades levadas a cabo ainda nesta aula passariam pela desambiguação entre ‘ser/estar chique’, ou a reflexão sobre o termo ‘alta-costura’, enquanto empréstimo formado a nível semântico a partir de *haute couture*<sup>57</sup>.

Ainda no contexto desta simbiose, resultante do cruzamento entre a cultura portuguesa contemporânea e o trabalho em torno da Lexicologia, aproveitámos a presença da modelo portuguesa Sara Sampaio em anúncios publicitários espalhados pela cidade para tentarmos explorar o significado de palavras como *múpi* e *outdoor* (apesar de não terem tradução para português<sup>58</sup>); ainda como exemplo, apontamos o trabalho exploratório com o nome próprio de Nuno Gama, criador português de moda, a partir do qual trabalhámos algumas aplicações da palavra ‘gama’ em contexto: enquanto terceira letra do alfabeto grego; termo da física nuclear “raios gama”; escala de cores ou de tons de música; ou, num registo informal, como “rouba” (oriundo de *gamar*, sinónimo de roubar)<sup>59</sup>.

Como trabalho de casa, foi pedido à turma que ouvisse a música brasileira “Samba do Approach”<sup>60</sup> e interpretassem o excerto de um texto de Mia Couto<sup>61</sup>.

---

<sup>56</sup> Consultar Anexo 9.

<sup>57</sup> Os exemplos explicativos fornecidos aos longo das aulas em ambos os semestres têm fontes diversas, entre as quais, a partir dos guiões de unidades letivas planificadas por anteriores docentes, como no caso *haute couture*, presente no guião de aula da antiga professora-estagiária da instituição, Sara Lima.

<sup>58</sup> *Outdoor*, enquanto cartaz publicitário de grandes dimensões (em Portugal e República Checa normalmente 8m x 3m) e *múpi*, enquanto expositor, normalmente protegido por vidro, não têm equivalente, numa só palavra, na língua portuguesa.

<sup>59</sup> Significados retirados do dicionário em linha Priberam. Disponível em [www.priberam.pt](http://www.priberam.pt) [acedido em 5 de abril de 2015].

<sup>60</sup> Samba do Approach é uma música interpretada por Zeca Baleiro e Zeca Pagodinho, que versa sobre a inclusão de estrangeirismos na variante brasileira do português. Letra da canção disponível no Anexo 10.

<sup>61</sup> Consultar Anexo 11.

### 3.2.1. Comentários explicativos

Consideramos novamente pertinente referir – tal como fizemos no segundo capítulo da Parte II – que, apesar de nos focarmos mais numa personalidade concreta – neste caso, Ana Salazar – os conteúdos adjuvantes apresentados não tinham de ser exclusivos desta criadora. Tampouco se centraram apenas num país: privilegiaram-se também produções oriundas de outros espaços da Lusofonia, dado que seria redutor se nos cingíssemos estritamente a uma personalidade, arte ou país. Uma abordagem com estas características, conduzida por ímpetos “programáticos”, para além de redutora, poderia ser igualmente uma metodologia condicionante da aprendizagem dos alunos desta turma<sup>62</sup>.

Ao longo das lições, fomos nos apercebendo do poder associado à diversidade de materiais, no que toca à captação da atenção da turma, razão que nos levou a convocar recursos pedagógicos distintos, no caso: texto e música.

No primeiro exercício, que tinha como objetivo introduzir o tema em questão (empréstimos linguísticos), ao apresentar o título da notícia que incluía o nome “passerelle”, pretendíamos provocar um momento reflexivo, em que as discentes se interrogassem sobre o ‘porquê’ do uso desta palavra (em aulas anteriores já tínhamos explorado a adaptação portuguesa de ‘passarela’). Assim, tentaríamos evidenciar que nem sempre usamos as palavras portuguesas correspondentes aos estrangeirismos, optando pela formação original do termo.

Neste exercício, fizemos a contextualização da estilista portuguesa, Ana Salazar, desconhecida de toda a turma. Optámos por ler uma parte do texto, em voz alta, para dar continuação a esta mesma contextualização. Por necessidade de execução das atividades consoante a duração previamente estipulada, não fizemos a leitura do texto na íntegra<sup>63</sup>.

Em ambos os exercícios relacionados com os empréstimos e estrangeirismos, quando fornecemos um conjunto de palavras à turma, tínhamos como objetivo não só alargar o vocabulário dos discentes, mas também induzir a participação da turma. Em aulas anteriores, reparámos que os alunos quando são convidados a explorar determinado vocabulário, não são muito pró-ativos (verificámos esse facto durante a aula nº1 e em outras não descritas no relatório). Comprovámos que os estudantes ficavam mais predispostos a interagir se houvesse um *input* inicial<sup>64</sup>, o que conduzia a uma maior dinâmica da aula.

---

<sup>62</sup> Imagine-se, por exemplo, se abordássemos estritamente estrangeirismos recorrentes no mundo da Moda, excluindo tantos outros igualmente pertinentes. A título exemplificativo: *t-shirt* ou *croissant*, que não têm equivalente em português apenas numa palavra.

<sup>63</sup> Como as notícias foram entregues à turma em formato de papel, as alunas tiveram a oportunidade de continuar a leitura em momento não letivo.

<sup>64</sup> Com *input* inicial referimo-nos a exemplos de palavras dadas pelo docente que objetivavam desbloquear alguma inibição na participação dos alunos na aula. Por exemplo, quando convidámos os estudantes a exemplificar algum léxico e estes não respondiam à nossa chamada, seria o docente a desbloquear esta situação, dando o primeiro passo para realização do exercício.

Após as primeiras aulas lecionadas no primeiro semestre, passámos a recorrer ao dicionário de forma mais estruturada. Como trabalhamos o léxico e pretendemos disponibilizar um alargado número de recursos aos alunos – incluindo os ditos mais tradicionais – os dicionários da Língua Portuguesa fizeram constantemente parte das nossas sessões letivas. Portanto, nos momentos da aula em que foi pedido à turma que procurasse sinónimos para as palavras, fazíamos-lo por se tratar de uma prática recorrente e não numa tentativa de trazer um novo recurso ou de criar um momento de maior dinamismo entre as alunas (feito em trabalho de pares)<sup>65</sup>. O uso do dicionário de Português era acompanhado pelo uso dos dicionários bilingues Português/Checo e Checo/Português, metodologia que permitia aos alunos encontrar termos equivalentes nas suas línguas nativas, servindo, ao mesmo tempo, de apoio ao docente, por não dominar com segurança as línguas maternas das alunas.

A seleção do texto “Ana Salazar . verão 2011” como conteúdo a trabalhar nas aulas teve por base quatro razões: a primeira, ligada ao rico conteúdo relacionado com o que pretendíamos trabalhar (empréstimos linguísticos); a segunda, associada à necessidade de dar continuidade à transmissão de informações sobre a estilista em epígrafe; a terceira razão prende-se com o facto de o texto citado se encontrar escrito na variante brasileira do português (norma com a qual os alunos não têm tanto contacto), o que oferece a possibilidade de trabalhar mais algum vocabulário por eles desconhecido, como veremos no parágrafo seguinte; finalmente, por ser um material autêntico e, tal como escrevemos na primeira parte do trabalho, acreditarmos que este tipo de material se encontra “mais próximo da realidade”, e por consequência, será um material motivador da aprendizagem, para além de ensinar aos estudantes um português real e verdadeiro e não o português simplificado dos manuais.

Como foi referido anteriormente, umas das motivações para apresentar este texto está relacionada com o vocabulário que este continha e que seria alvo de tratamento no momento dedicado à sua interpretação. Para além dos estrangeirismos, o texto abarcava vocábulos como ‘novata’, ‘à beça’, ‘drapeada’, ‘gajos’, ‘paletós’, para destacar os mais marcantes. Naturalmente, procedeu-se à sua interpretação imediata e, para além desta, à discussão sobre a eventual intenção do autor em usar certos termos, promovendo-se o necessário contraste de significação com a norma europeia – veja-se, por exemplo, a expressão “à beça”, desconhecida por se tratar de um português informal (e para mais, por ser bem característica da norma brasileira), sinónimo de ‘muito’. Com ‘gajos’ sendo uma palavra com parca utilização no Brasil, fomos procurar a intenção do autor, que deverá ter-se socorrido dela com o intuito (quicá até jocoso) de fazer uma ponte com Portugal (por se tratar de uma estilista portuguesa). Ou a diferenciação entre ‘paletó’, vernáculo brasileiro e ‘fato’, termo português.

---

<sup>65</sup> No entanto, acreditamos que o dicionário, tal como uma pesquisa na *internet*, tenha esse efeito nos alunos: trazer um momento diferente, captando a atenção.

O momento em que as alunas deveriam partilhar se aqueles estrangeirismos faziam parte do léxico das suas línguas maternas está relacionado com a nossa perspetiva de “confronto” entre línguas e culturas, que são, muitas vezes, propícias à reflexão entre o Eu e o Outro. Também porque, como temos entre as discentes duas línguas maternas – checo e eslovaco – nem sempre o tratamento destes estrangeirismos é processado da mesma forma, observando-se diferenças entre as línguas ainda que estas sejam bastante próximas<sup>66</sup>.

É prática corrente, na disciplina de Seminário Lexical, a verificação da assimilação dos conteúdos abordados após uma introdução da base teórica, designadamente através do trabalho em contexto, do uso de determinado vocabulário. Socorremo-nos desta metodologia porque, acreditamos, não basta os alunos terem as ferramentas, é necessário saberem como trabalhar com elas. Daí que tenhamos analisado diferentes situações pragmáticas. A título de exemplo, trabalhámos a regência verbal da palavra “voga”, explicando que esta é precedida pelo verbo “estar” e pede preposição “em”. Uma vez clarificada a expressão, pedimos à turma que a reempregasse em situações de diálogo. Estes momentos, como pudemos avaliar através da observação direta, tornaram-se essenciais para o professor registar a boa assimilação dos tópicos em estudo.

Para terminar esta aula, tínhamos previsto um momento mais leve, com a audição da música “Samba do Approach”, que tinha como objetivo dar a conhecer a cultura brasileira contemporânea, igualmente enquadrada pela nossa área de estudos. Aqui, as alunas deveriam tentar perceber a letra e fazer a sua interpretação. Em momento posterior, deveriam refletir sobre o uso de estrangeirismos, sobretudo no Brasil, devido à grande proximidade com os Estados Unidos, tal como já foi referido nos comentários a esta aula. Por limitação de tempo, a audição e respetiva interpretação seriam feitas em momento não letivo.

Por último, o trabalho de casa planeado que se relaciona com o tema do nosso relatório tinha como objetivo a consolidação de um dos tópicos abordados e a transmissão, novamente de uma forma complementar, do trabalho do escritor moçambicano Mia Couto.

---

<sup>66</sup> Alguns estrangeirismos observados não estão incorporados nas duas línguas, segundo informado pelas discentes.



### 3.2.2. Apreciação crítica

Tínhamos em mente que a turma não deveria ser conhecedora da estilista Ana Salazar, facto que se veio a comprovar.

Nesta aula, a reflexão principal centra-se na aprendizagem do professor-estagiário, resultante da prática pedagógica: nesta fase avançada do período de estágio, sentimos que os conhecimentos resultantes da nossa atividade letiva estão, de facto, a ser postos em prática. Recordamos alguns momentos no início do estágio em que, por não conhecermos tão bem a turma e também devido à falta de experiência, não conseguíamos convocar estratégias para mobilizar a participação dos alunos. Por não estarmos preparados para lidar com a natural retração dos alunos, sentimos certa dificuldade em contorná-la. Agora, com maior conhecimento da turma e experiência letiva, lidamos com este tipo de situações de forma diferente. Sobretudo atendendo à preparação pedagógica mais consistente, tentamos antecipar cenários distintos, preparando estratégias de mobilização destinadas a recentrar ou facilitar a participação dos alunos na aula.

A título de exemplo, podemos descrever um exercício em que as alunas tinham que identificar os estrangeirismos presentes na crónica apresentada (Ana Salazar . verão 2011, de Eduardo Viveiros). Tínhamos a intuição de que aqueles não ofereceriam grandes problemas de identificação, dado serem de reconhecimento internacional, facto que se comprovou. No entanto, surgiram alguns obstáculos relacionados com a exploração de uma norma a que não estão habituadas, na interpretação dos estrangeirismos e de algum léxico brasileiro. Ou seja, apesar de a identificação dos estrangeirismos não ter oferecido problemas, a sua interpretação em contexto acabaria por se revelar um pouco desafiante.

Era também nossa intuição que a interpretação da letra da música – tarefa que estava prevista para a parte final da aula – fosse demasiado exigente para este nível. Isto porque, na nossa experiência com outros momentos musicais (e não só musicais: grande parte das reproduções áudio é, na nossa opinião, de difícil acompanhamento), a audição traz, não raras vezes, um grau de dificuldade associado às variações da linguagem, aos níveis de língua, ao ritmo e à clareza da elocução. O facto de se tratar de português brasileiro, a um ritmo rápido, usando variado léxico estrangeiro, não facilitaria a compreensão. Esta intuição viria a comprovar-se na aula seguinte, quando as alunas comentaram as suas audições.

### 3.3. Aula nº 6

Design - Henrique Cayatte

**Tema:** Mudança de significado e variação linguística.

**Objetivo geral:**

- Reconhecer os fenómenos da mudança de significado e variação linguística.

**Objetivos específicos:**

- Entender as causas e efeitos da mudança de significado;
- Reconhecer os diferentes casos de mudança linguística.

Na sexta unidade didática, na qual continuaríamos o nosso trabalho em torno da Lexicologia com o acompanhamento da cultura portuguesa contemporânea, refletiu-se sobre os fenómenos da mudança de significado lexical e variação linguística. Relacionado com a mudança de significado, pretendeu-se sobretudo perceber as suas causas (designativas, sociais e expressivas) e quais os seus efeitos (generalização, especialização, pejoração e mutação). Outra parte da aula teria como objetivo reconhecer aspetos relacionados com a variação lexical, e nela se abordou a variação diatópica, diastrática e diafásica.

Aquando da explicitação e do trabalho prático relacionado com os temas referidos acima, não introduzimos qualquer conteúdo associado à CPC. O conteúdo relacionado com o Design apareceria em momento de finalização da aula, quando procedemos à realização de um exercício em que procurámos rever alguns aspetos estudados ao longo das sessões anteriores.

Este exercício consistia na visualização de um excerto do vídeo de uma palestra do *designer* português Henrique Cayatte<sup>67</sup>. Em momento anterior à projeção, explicámos, brevemente, o material didático, nomeadamente fazendo referência ao protagonista e ao contexto em que surge a comunicação. A turma devia identificar alguns dos temas com os quais tínhamos trabalhado ao longo do ano. Assim, os alunos tinham de apontar, no seu caderno, os tópicos reconhecidos e, após o visionamento, apresentá-los à turma, fornecendo algumas informações sobre os conhecimentos absorvidos nas aulas em que foram analisados.

---

<sup>67</sup> Vídeo de uma comunicação de Henrique Cayatte no evento TEDx Lisboa. Excerto projetado na aula entre 1:50” e 4:40”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n1q6PwTWYv0> [acedido em 15 de abril de 2015].

Desta análise, deveria constar o reconhecimento de:

- Estrangeirismos: *avant la lettre*, *on/off*, *slogan* e *design*;
- Valor metafórico da palavra ‘embriagado’, em “embriagado por esta vertigem de velocidade”;
- Nome coletivo ‘quadrilha’;
- Repetições enfáticas dos advérbios de intensidade ‘mais’ e ‘tanto’.

### 3.3.1. Comentários explicativos

Este exercício tinha como objetivo o reconhecimento, pelo docente, da assimilação de alguns conteúdos que tinham sido alvo de tratamento em unidades letivas anteriores. Ao mesmo tempo, procurava alertar para o estudo destes mesmos conteúdos, parte importante do teste de consolidação de conhecimentos que iria realizar-se na aula seguinte.

Foi escolhida a parte final da sessão para a introdução do exercício para não quebrar a atenção da turma para a matéria exposta, num momento em que era necessário desenvolver conteúdos teóricos com um certo ritmo. O exercício serviu para finalizar a aula.

### 3.3.2. Apreciação crítica

Pudemos observar que o nome e a figura de Henrique Cayatte não eram reconhecidos pela turma, tal como era nossa intuição inicial. No entanto, os estudantes conheciam algumas das suas obras (ainda que não soubessem que eram de sua autoria), como por exemplo a sinalética presente no Parque das Nações, em Lisboa, espaço conhecido das alunas<sup>68</sup>.

À exceção do nome coletivo ‘quadrilha’, as discentes conseguiram detetar, sem aparente dificuldade, todos os outros aspetos que pretendíamos que identificassem. Ao que pudemos apurar, o nome coletivo não foi reconhecido, por termos abordado a classe do nome na terceira aula do primeiro semestre, ou seja, já distavam alguns meses.

Observámos ainda algumas dificuldades de interpretação da comunicação do *designer*, relacionadas com a rapidez do seu discurso e por se tratar de um material gravado, que, tal como afirmámos nos comentários à aula nº1, costuma trazer um grau de dificuldade associado. Contudo, esta realidade não condicionaria em definitivo a resolução da tarefa.

---

<sup>68</sup> Henrique Cayatte foi o responsável pelo desenho gráfico da sinalética durante a Exposição Internacional de Lisboa (Expo 98), ainda hoje presente, com adaptações, no Parque das Nações. Informação disponível em: <http://www.tipografos.net/portugal/cayatte.html> [acedido em 15 de abril de 2015].

### 3.4. Aula nº7

Design - Silvadesigners

**Tema:** Novo Acordo Ortográfico.

**Objetivo geral:**

- Conhecer as principais regras do Novo Acordo Ortográfico.

**Objetivos específicos:**

- Identificar e aplicar regras do Novo Acordo Ortográfico (alfabeto, eliminação de acentos e consoantes, letras maiúsculas e minúsculas, utilização do hífen, diferenças entre o léxico em Portugal e no Brasil).

A sétima aula tinha como objetivo mostrar às discentes as principais regras do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que tem regime de obrigatoriedade em Portugal a partir do presente ano, 2015.

Neste sentido, relacionámos o tema complementar (Design) com o tópico da aula. Fizemo-lo apenas num exercício. Este contemplava a projeção do sítio em linha da Silvadesigners. Contextualizado o ateliê de design de comunicação, foram apresentados aos alunos alguns textos introdutórios dos trabalhos deste estúdio. Para cada texto apresentado, uma aluna era convocada a lê-lo em voz alta. Após a leitura, a turma deveria identificar se o texto estava escrito ao abrigo do antigo ou do novo acordo ortográfico, justificando a sua hipótese<sup>69</sup>. A visualização de outros enunciados, escritos com ambas as ortografias, passaria para outros meios como jornais e publicidades, aqui já sem a interferência do design, da forma como o pretendíamos trabalhar.

---

<sup>69</sup> Textos disponíveis no Anexo 12.

### 3.4.1. Comentários explicativos

Trabalhámos com o sítio em linha da Silvadesigners, como referido anteriormente<sup>70</sup>, por três razões. Em primeiro lugar, por contemplar material didático com o qual pudéssemos praticar os conteúdos expostos no decorrer da aula, nomeadamente a utilização de letras maiúsculas e minúsculas com os meses do ano e a eliminação de consoantes mudas. Em segundo lugar, porque esta agência de comunicação, tal como já referimos aquando da escolha dos nossos tópicos, tem uma forte trabalho relacionado com a cultura portuguesa. Em terceiro, porque queríamos introduzir uma segunda atividade (trabalho de casa) e esta plataforma seria um bom eixo condutor sobre o Acordo Ortográfico e o exercício que passamos a explicar. A silvadesigners trabalha com o desenho gráfico das “Festas de Lisboa”, entre os quais o mote “Que sardinha és tu?”. Como intuímos que as discentes não conheciam este concurso, apresentámo-lo brevemente e pedimos que respondessem à questão colocada pelo ateliê. Na aula seguinte, deveriam apresentar as suas respostas que poderiam ter, facultativamente, uma ilustração associada. Consideramos que estas atividades apelam à imaginação e criatividade dos alunos, ao mesmo tempo que poderão motivar para o estudo do português – língua e cultura.

Relacionado com a primeira motivação, esse sítio contém textos escritos consoante o novo ou o antigo acordo, o que permite perceber que, embora estejamos num regime de obrigatoriedade na sua aplicação, ainda nem todas as instituições a fazem.

### 3.4.2. Apreciação crítica

A apresentação deste sítio foi um momento de captação da atenção das alunas, que começava a perder-se com o desenrolar da aula. Esta atenção foi captada e mantida, acreditamos, pelo aspeto visual do próprio sítio e pelos temas com os quais os *designers* trabalham no contexto da cultura portuguesa. Desta forma, apresentáramos alguns dos seus trabalhos e recomendámos posterior visualização do sítio.

Esta tarefa iria ainda permitir a ampliação do léxico do português, relacionado com o tema das “Festas de Lisboa”. A título ilustrativo: ‘carvão’, ‘manjerico’ e ‘marchas’.

A passagem pela silvadesigners serviu como elo de ligação entre diferentes atividades que quisemos pôr em prática, garantindo assim um momento de encadeamento entre estes conteúdos, de uma forma subtil, sem causar quebras e grandes transposições entre diferentes tópicos.

---

<sup>70</sup> Disponível em [www.silvadesigners.com](http://www.silvadesigners.com) [acedido em 16 de abril de 2015].

## Capítulo 4 - Apreciações sobre o trabalho realizado

De seguida, apresentamos algumas considerações sobre o trabalho realizado ao longo do período de estágio. Para além da sua apresentação, faremos uma reflexão sobre os resultados obtidos, considerando a articulação entre a cultura portuguesa contemporânea e a Lexicologia.

Temos em mente que muitos outros fatores poderão ter influenciado algumas das considerações abaixo descritas. Aqui, interessa-nos sobretudo fazer um balanço pessoal geral sobre a proposta por nós introduzida nas unidades letivas.

### 4.1. Motivação e participação

Primeiramente, devemos ressaltar que foi notória a motivação dos alunos para o trabalho com os temas centrais abordados na disciplina. Afirmamos isto porque percecionámos que a sua participação foi mais frequente e espontânea no decorrer das sessões do segundo semestre, quando comparadas com as do semestre anterior, em que tivemos igualmente a oportunidade de lecionar. Acreditamos, porém, que poderá não ter sido só o tratamento de temas de CPC que trouxe maior motivação à turma. Para este resultado, poderão ter contribuído as diferentes sub-áreas da Lexicologia alvo de estudo nos diferentes semestres, o facto de já conhecerem melhor o docente ou ainda outros fatores, todos eles suscetíveis de poderem ter influenciado a nossa observação.

Não obstante os potenciais fatores apresentados, temos indícios que nos levam a deduzir que a interligação cultura/lexicologia se tornou numa força motivadora para os alunos na aula:

- Em primeiro lugar foi visível, uma maior atenção dirigida aos conteúdos programáticos apresentados quando estes eram expostos com o complemento da CPC;

- Em segundo lugar, as intervenções da turma também nos fizeram crer que a CPC foi motivadora e impulsionou a participação nas aulas: quando apresentávamos conteúdos relacionados com a cultura portuguesa que os alunos conheciam previamente (temas/personalidades/espacos<sup>71</sup>), notámos que estes impulsionavam a sua participação, por, provavelmente, os estudantes terem mais empatia com o(s) tópico(s) e quererem pronunciar-se sobre ele(s). Porém, esta participação enquadrava-se sempre numa perspetiva de trabalho sobre o tema central, quer dizer, não se desviando o foco da aula, nestes momentos, para uma conversação livre sobre um qualquer tema, mas sim como continuação do tratamento dos fenómenos linguísticos apresentados.

---

<sup>71</sup> Por exemplo, com o Parque das Nações, conhecido pela turma, ou também quando falámos do estilista Nuno Gama, pois parte das alunas tinha presenciado um desfile de Moda deste criador em Praga em 2014.

Finalmente, outro fator que estará relacionado com a motivação das alunas na sala de aula poderá dever-se à utilização de diversos suportes didáticos, destacando-se a música, o vídeo, a navegação pela *web*, fotografias e texto, fatores que resultavam numa captação e manutenção da atenção, em momentos em que esta parecia perder-se.

## **4.2. Avaliação**

Na avaliação final da disciplina, a CPC não seria alvo de tratamento direto, antes os conteúdos presentes no programa nuclear inicial. Como o desempenho da turma nestes momentos de avaliação foi excelente, com 100% de aprovação, deduzimos que a CPC foi um adjuvante profícuo, que poderá ter promovido o desempenho dos estudantes. Desta forma, apercebemo-nos que a prática por nós trabalhada não seria perturbadora da aprendizagem, como em momentos preliminares acreditámos que pudesse ser<sup>72</sup>.

## **4.3. Unidade curricular Cultura Portuguesa Contemporânea**

A par da unidade curricular Seminário Lexical, algumas alunas frequentaram a disciplina – também por nós lecionada – de Cultura Portuguesa Contemporânea. Aqui, veríamos que os conteúdos presentes em ambas as cadeiras acabaram por se auxiliar mutuamente, tendo funcionado como facilitadores das aprendizagens. Nesta última disciplina, que aborda estritamente manifestações culturais hodiernas portuguesas, apercebemo-nos de que os alunos traziam algumas ideias provenientes da Lexicologia, já que a Arquitetura, a Moda e o Design também seriam alvo de tratamento nesta unidade curricular. Referimo-nos às informações sobre personalidades, algumas das suas obras/factos e igualmente algum vocabulário técnico. Assim, as informações que transportaram entre as disciplinas e a própria complementaridade entre elas permitiram uma boa avaliação no âmbito da Cultura Portuguesa Contemporânea.

O benefício inverso também se verificou: algumas informações (como os estrangeirismos, vocabulário tanto geral como especializado, nomes coletivos, etc.), presentes na disciplina de Cultura Portuguesa Contemporânea também acabariam por chegar à aula de Lexicologia. Seriam convocados pelos alunos tanto em aspetos relacionados com os temas centrais das aulas, como em outros aspetos mais relacionados com a cultura/civilização portuguesa. Desta forma, consideramos que esta abordagem sistemática entre unidades curriculares em contacto proporcionou uma troca de saberes, que poderá ter-se materializado, como vimos, em mais-valias para o alunos.

---

<sup>72</sup> Em momento de pré-planeamento relativo à forma como abordáramos o tema do relatório na sala de aula. As nossas dúvidas foram-se dissipando aquando da planificação letiva, com a cultura numa posição adjuvante.

Perante o exposto, concluímos que o facto de os estudantes terem chegado à aula e reagirem às interpelações do professor com conhecimentos que superficialmente tinham adquirido na aula de Lexicologia mostra que a cultura não ocupou um espaço neutro, antes tendo resultado na aplicação do seu conhecimento em âmbito pedagógico, facilitando o processo de ensino-aprendizagem e motivando os alunos.

## **4.4. Outras considerações**

### **4.4.1. Desmistificação**

Percecionámos, ainda, que a cultura apresentada de uma forma adjuvante proporcionava uma reflexão individual por parte dos estudantes, pois aspetos relacionados com a civilização portuguesa eram apenas assinalados e não descritos exaustivamente<sup>73</sup>. Por exemplo, quando abordámos a casa portuguesa (na unidade letiva centrada em Álvaro Siza Vieira) a discussão sobre este tema prolongou-se até para momento não letivo, com partilha de visões distintas sobre o tema, o que permitiria desmistificar algumas das crenças prévias tidas pelos estudantes (nomeadamente a questão do aquecimento, do jardim e da própria composição das habitações em Portugal, como referimos aquando da planificação desta aula).

Desta forma, o modo como a cultura foi tratada assumiria um papel que promoveu o questionamento, que poderá gerar procuras e reflexões que se aproximem à realidade de Portugal, fomentando um olhar crítico sobre a sua diversidade.

### **4.4.2. Reflexo extracurricular**

Ao longo do segundo semestre, notámos uma maior participação e colaboração por parte de alguns elementos desta turma em atividades culturais extracurriculares, dinamizadas pelo Centro de Língua Portuguesa, Camões I.P., em Praga. Esta predisposição aparente poderá estar igualmente relacionada com a metodologia que pusemos em prática ao longo desse semestre. Sobretudo se compararmos com o semestre anterior e com outros anos, em que estudantes da mesma faculdade não estavam, aparentemente, tão predispostos a fazer parte destas atividades.

Significa isto que o impulso dado na aula se prolongou para fora de portas, para momentos em que as discentes poderiam continuar a sua aprendizagem da língua, contactando não só com outras áreas da cultura portuguesa contemporânea, mas também com público luso-falante, muito do qual composto por nativos oriundos de diversas latitudes.

---

<sup>73</sup> Da nossa experiência letiva, foi-nos perceptível que assinalar promove uma maior procura e, consequentemente, reflexão sobre um tema, ao invés de uma descrição mais pormenorizada, em que determinado tema é mais profundamente dissecado.



#### 4.5. Conclusão e reflexão

Face ao exposto, pensamos ter condições para concluir que é possível a transmissão de conteúdos de cultura portuguesa contemporânea em aulas de filologia portuguesa. Esta percepção fundamenta-se em dois pontos:

1) Assistimos à sua receção em disciplinas do mesmo corpo de estudo (as unidades curriculares pertencentes à licenciatura em Filologia Portuguesa);

2) Em nossa opinião e tendo como argumento a nossa própria percepção subjetiva de docente, cremos que a cultura influenciou positivamente a dinâmica de ensino-aprendizagem dos conteúdos de Lexicologia.

Consideramos ainda que o interesse que poderá ter sido gerado pode ser continuado em experiências pessoais e ser um *input* favorável em contextos de imersão.

Naturalmente, dada a quantidade de informações apresentadas aos alunos sobre a cultura portuguesa contemporânea, acreditamos que os estudantes não as tenham absorvido na totalidade. A nossa proposta procurava mais proporcionar o contacto entre os pontos já discutidos. E, a partir da presumível receção, pretendia fazer com que os discentes tirassem o proveito que considerassem relevante dos tópicos absorvidos.

## Parte III

### Reflexão Crítica

## Capítulo 1- Evolução do estagiário ao longo do ano de trabalho

O período de estágio ao longo do ano letivo 2014/2015 permitiu retirar algumas conclusões sobre o trabalho por nós realizado.

Em primeiro lugar, conseguimos entender e refletir sobre algumas realidades inerentes à atividade do professor de PLE no estrangeiro, seja ele nativo ou não-nativo de Português. As observações que realizámos<sup>74</sup>, a par da nossa experiência letiva, permitiram-nos obter uma visão mais aproximada — porém, reconhecemos, ainda em fase de maturação — do que é ensinar e como pôr esta atividade em prática. Referimo-nos a aspetos relacionados com o ensino em contexto de sala de aula, operacionalizando metodologias adequadas ao processo de ensino/aprendizagem de cada unidade letiva, e ao trabalho extra-aula, por exemplo a redação de relatórios, atividades de enriquecimento profissional, multiplicidade e sobreposição de funções, entre outras com as quais fomos contactando, não só ao longo deste ano mas também em anos anteriores.

Observámos igualmente que a atividade docente é composta por uma sucessão de desafios/dificuldades, de entre os quais destacaríamos:

1. O aprofundamento e atualização de conhecimentos relativos à unidade curricular específica que nos foi proposto reger. Para responder à necessidade de atualizar a formação de base em Lexicologia, a solução passou pelo estudo autónomo, apoiado pelo acompanhamento das sessões de esclarecimento e recomendações preconizadas pelo nosso orientador *in loco*, o leitor do Camões, I.P. em Praga, Dr. Joaquim Ramos.

2. Outra dificuldade que julgamos ter superado relaciona-se com os métodos de atração e recuperação da atenção da turma em determinados momentos da aula. No início do primeiro semestre, quando a aula atingia os 45/50 minutos de duração, sentíamos que os alunos começavam a dispersar a sua atenção. A solução acabaria por vir apoiada no conhecimento que fomos tendo dos alunos que compõem a turma, aplicando depois estratégias para recuperar a concentração das discentes de diversas formas: momentos de ensino mais dinâmicos, com convite à realização de exercícios em grupo; audição ou visualização de materiais didáticos específicos; prática da oralidade sobre o tema nuclear (invocando os seus conhecimentos de outras línguas, apelando às suas experiências em países lusófonos, entre outras) foram algumas das atividades que operacionalizámos tendo em vista a dificuldade supramencionada.

---

<sup>74</sup> Observações diretas de aulas de PLE, bem como observações a alguns aspetos intrínsecos à atividade docente, de vários professores com os quais contactámos durante este ano letivo.

O modo de planificação das aulas também foi sofrendo alterações ao longo do semestre. Como tivemos unidades letivas semanais, sentimos a necessidade de reformular o tempo dedicado a estas atividades de modo a ter as aulas preparadas com alguns dias de antecedência das sessões. Entre a planificação e o momento letivo tínhamos margem de manobra para discutir as propostas com o coorientador e tempo para analisar vários aspetos relacionados quer com o conteúdo quer com a metodologia de trabalho dos recursos, tentando antecipar problemas ou dificuldades, como por exemplo dificuldades de vocabulário, complexidade de contextos, problemas de comunicação com origem em diferenças culturais, entre outras situações. Com esta reorganização do tempo dedicado à planificação das aulas, tínhamos igualmente a oportunidade de reformular alguns exercícios de acordo com as sugestões do coorientador e aprofundar os conhecimentos sobre os conteúdos que iríamos expor. Desta forma, a aula acabaria por ter uma organização mais coerente e ajustada à própria matriz da disciplina.

Seriam igualmente pertinentes as observações das aulas feitas pelo orientador de estágio. Ainda que estes momentos trouxessem algum nervosismo associado (devido à presença do professor titular na aula), impulsionaram a correção de algumas das nossas práticas. Estas observações permitiram a avaliação e adequação dos seguintes parâmetros:

- a) adequação de metodologias de exposição de conteúdos letivos;
- b) postura e comunicação não-verbal;
- c) gestão do tempo letivo;
- d) gestão de materiais audiovisuais utilizados, designadamente no que toca à sua seleção, duração, objetivos e resultados esperados da sua manipulação em contexto de sala de aula;
- e) metodologias de avaliação de conhecimentos.

Outros aspetos associados à função docente também foram corrigidos no contexto destas aulas assistidas, destacando-se a articulação/adequação do nosso discurso, garantia de manutenção de um eixo condutor na passagem entre conteúdos programáticos distintos, maior sensibilidade para perceber quando os alunos sentem dificuldades através das suas expressões e comunicação corporal, entre muitos outros aspetos.

## Capítulo 2 - Outras considerações

### 2.1. Reflexão sobre outras disciplinas lecionadas

A oportunidade de lecionarmos três disciplinas opcionais, para além do Seminário Lexical, permitiu a aquisição de algumas mais-valias normalmente não acessíveis a um professor em estágio.

Em primeiro lugar, pelo conhecimento curricular advindo dos conteúdos por nós trabalhados ao longo das disciplinas lecionadas (Cultura Portuguesa Contemporânea, Conversação em Português e Exercícios de Língua).

Em segundo, porque tivemos mais oportunidades de ensinar, ou seja, pudemos praticar com mais alunos e durante mais tempo a atividade pedagógica. Ora, numa fase inicial de iniciação à prática profissional, julgamos que todas as oportunidades de ensino são benéficas. Estas ajudam o professor-estagiário a lidar com diversas situações em que pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e até mesmo fazer o prolongamento destes entre as diversas unidades curriculares que estão a seu cargo, aprendendo a gerir planos de estudo, grupos de discentes e materiais didáticos correspondentes a disciplinas diversas.

Finalmente, como as disciplinas de Conversação em Português e Exercícios de Língua faziam parte do plano de estudos da licenciatura em Português da Faculdade de Letras da Universidade Palacký, em Olomouc, também foi possível ter contacto com uma realidade pedagógica diversa da de Praga e perceber as diferentes necessidades destes estudantes. Como esta cidade dista aproximadamente 300 quilómetros da capital, e os alunos estão praticamente sem acesso a interação social com falantes nativos residentes, as possibilidades que os discentes têm de trabalhar a língua fora do contexto letivo são diminutas. Verificámos, tanto junto dos alunos como dos professores do Departamento de Estudos Portugueses daquela Universidade<sup>75</sup>, a premência do contacto com um professor nativo<sup>76</sup> para o adequado desenvolvimento do estudo da língua. Estes consideram que a mais-valia relacionada com o deslocamento do docente àquela Universidade é a oportunidade de interagirem diretamente com um falante nativo, interação a partir da qual podem absorver tanto informações relativas à língua, de carácter mais técnico-filológico, como informações referentes à cultura/civilização portuguesas, de carácter mais pragmático.

---

<sup>75</sup> Verificação realizada através das considerações emanadas por ambos, através de conversas informais.

<sup>76</sup> O leitor de português do Camões, I.P., é o único docente português deste Departamento.

## **2.2. Cruzamento entre a realidade profissional e pedagógica**

Em momento anterior, referimos que o facto de conhecermos o país e o local de estágio proporcionou condições mais satisfatórias para o bom decurso do mesmo. Para além deste aspeto, a nossa atividade profissional inicial – dinamização cultural junto do CLP/ Praga – desenvolve-se de forma muito próxima ao ensino de português para estrangeiros. Esta proximidade concretiza-se no público-alvo dos eventos, dos locais de trabalho, bem como dos temas gerais que se encontram ao nosso redor (realidades linguísticas e culturais/civilizacionais dos países de língua portuguesa), comuns a ambas as realidades. Desta forma, como percebemos que o leitor de Português deve ter sólidos conhecimentos que cruzem a Linguística com a cultura portuguesa, a oportunidade de realizar este estágio (centrado na transmissão de conhecimentos linguísticos), complementado com a nossa atividade profissional (centrada nas culturas da CPLP), resultaram numa rica simbiose, propulsora de algumas das valências necessárias para a atividade docente neste domínio específico (PLE).

## Conclusões

Chegado o momento de fazermos um balanço geral sobre o estágio curricular desenvolvido ao longo deste ano letivo, importa refletirmos sobre as questões que pretendíamos ver respondidas no final do relatório.

Partindo das observações que fizemos junto dos professores e alunos, acreditamos que o leitor nativo de PLE, em universidades estrangeiras, desempenha um papel preponderante no que concerne à transmissão de conhecimentos linguísticos e informações culturais. Consideramos que o contacto entre o professor nativo e os alunos tem efetivos ganhos ao nível linguístico-cultural, sendo esta a principal mais-valia que o leitor pode trazer à universidade de acolhimento.

Constatámos igualmente que é possível a transmissão de conteúdos culturais em aulas de Lexicologia, mormente colocando-os numa posição adjuvante relativamente aos conteúdos principais. Consideramos como real ganho para os discentes o facto de terem absorvido os conteúdos culturais, que, à luz dos argumentos teóricos apresentados, das considerações dos professores auscultados, bem como dos colegas que já antes se debruçaram sobre estas questões, são tópicos essenciais para os estudantes de línguas vivas.

Observámos também que o cruzamento entre a Lexicologia e a cultura portuguesa contemporânea tem duas vantagens que devem ser tidas em conta:

1. Os alunos revelaram maior motivação para a aprendizagem da língua com a interligação entre conteúdos de Lexicologia e integração de elementos culturais, resultante do nosso modelo, tendo sido possível observar a partir desta metodologia, o melhor e mais constante desempenho dos discentes na aula<sup>77</sup>.

2. O tratamento da CPC (que vemos como um ponto incontornável no ensino de PLE), pode gerar mais-valias para os aprendentes, pois poderá, a par de outras atividades de enriquecimento pedagógico e pessoal, promover uma reflexão crítica sobre a diversidade cultural do país em estudo, permitir perceber a língua em contexto e, numa perspetiva alargada, gerar sentimentos de tolerância entre o Eu e o Outro e contribuir para o desenvolvimento humano destes jovens.

Estamos cientes de que poderá haver outras formas de operacionalizar os conteúdos culturais nesta tipologia de unidades letivas e que poderíamos ter seguido outras metodologias para criar uma simbiose frutífera entre as duas áreas que pretendemos articular. O presente relatório deve ser percecionado como mais uma proposta para tratamento da interculturalidade na aula de PLE, proposta aberta a futuras considerações e estudos complementares que permitam solidificar a realidade da introdução de conteúdos adjuvantes em aulas de especialidade estrutural.

---

<sup>77</sup> Recorde-se a entrevista à Chefe do Departamento dos Estudos Luso-brasileiros da Universidade Carolina "...tendo os alunos motivados um desempenho maior". (p. 29).

## Referências bibliográficas

- Agra, K. L. O. (2007). *A integração da língua e da cultura no processo de tradução*. Recuperado de Biblioteca *online* de Ciências da Comunicação a 10 de abril de 2015. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/agra-klondy-integracao-da-lingua.pdf>
- Allegro, M. R. C. S. (2013). *O ensino da língua e da cultura: Que materiais utilizar no Nível A1?* (Dissertação de Mestrado). Recuperado do Repositório Aberto da Universidade do Porto a 2 de abril de 2015. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/72388>
- Anónimo. (s.d.). Rosto de Siza Vieira. Recuperado a 4 de agosto de 2015 de <http://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/siza-vieira-lamenta-falta-de-manutencao-de-edificios-em-portugal-1580573>
- Antunes, A., Estanqueiro, A., & Vidigal, M. (1995). *Dicionário breve de Filosofia*. Editorial Presença.
- Alves, L. P. M. (2008). Necessidades e aspectos motivacionais na aprendizagem de língua inglesa: uma experiência em abordagem instrumental. In Moura, D (Org.) *Os desafios da língua: pesquisas em língua falada e escrita* (pp. 227-230). Maceió: Edufal. Recuperado em 20 de junho de 2015 de [https://books.google.cz/books?id=MmS\\_148gNWYC&pg=PA227&lpg=PA227&dq=Necessidades+e+aspectos+motivacionais+na+aprendizagem+de+l%C3%ADngua+inglesa:+uma+experi%C3%A2ncia+em+abordagem+instrumental.&source=bl&ots=WhsvyZJWIL&sig=UJCoz-2MQaEvaFSDa7NJY1AcKk0&hl=pt-PT&sa=X&ei=whSRVa3dJIG\\_sgHhulDoCA&ved=0CCEQ6AEwAA#v=onepage&q=Necessidades%20e%20aspectos%20motivacionais%20na%20aprendizagem%20de%20l%C3%ADngua%20inglesa%3A%20uma%20experi%C3%A2ncia%20em%20abordagem%20instrumental.&f=false](https://books.google.cz/books?id=MmS_148gNWYC&pg=PA227&lpg=PA227&dq=Necessidades+e+aspectos+motivacionais+na+aprendizagem+de+l%C3%ADngua+inglesa:+uma+experi%C3%A2ncia+em+abordagem+instrumental.&source=bl&ots=WhsvyZJWIL&sig=UJCoz-2MQaEvaFSDa7NJY1AcKk0&hl=pt-PT&sa=X&ei=whSRVa3dJIG_sgHhulDoCA&ved=0CCEQ6AEwAA#v=onepage&q=Necessidades%20e%20aspectos%20motivacionais%20na%20aprendizagem%20de%20l%C3%ADngua%20inglesa%3A%20uma%20experi%C3%A2ncia%20em%20abordagem%20instrumental.&f=false)
- Azevedo, M. T. S. (2003). Da maiêutica socrática à maiêutica platônica. In *Revista Humanitas IV*: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos. (pp. 265-282). Recuperado em 18 de maio de 2015 de <http://hdl.handle.net/10316.2/28154>

- Barbosa, V. (2014) *A canção nas aulas de Português Língua Segunda Língua Estrangeira aliada à compreensão e produção orais* (Relatório de Estágio). Recuperado de SIGARRA em 17 de março de 2015. Disponível em [https://sigarra.up.pt/flup/en/pubs\\_pesquisa.FormView?p\\_id=110611](https://sigarra.up.pt/flup/en/pubs_pesquisa.FormView?p_id=110611)
- Barreto, A. (2014). O trabalho no projeto de uma escola acolhedora. *Jornal de Letras, Educação*, Nº 1149. p. 5.
- Belo, A. (s.d.). Biblioteca Municipal de Viana do Castelo. Recuperado a 4 de agosto de 2015 de <http://www.cm-viana-castelo.pt/pt/galeria/viana-do-castelo-fotografias>
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In Milton J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings* (pp. 1-20). Yarmouth: Intercultural Press. Recuperado a 19 de abril de 2015 de [www.mairstudents.info/intercultural\\_communication.pdf](http://www.mairstudents.info/intercultural_communication.pdf)
- Berwald, J. (1987). Teaching foreign languages with realia and other authentic materials. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*. Washington. Eric Q & A. Recuperado a 17 de abril de 2015 de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED289367.pdf>
- Bizarro, R. & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. In *Estudos em homenagem ao professor doutor António Ferreira de Brito* (pp. 57-70). Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras. Recuperado a 11 de abril de 2015 de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/8830>
- Bizarro, R. & Braga, F. (2005). Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de língua estrangeira. In *Estudos em homenagem ao professor doutor Mário Vilela*. Vol. 2, (pp. 823-835). Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras. Recuperado a 11 de abril de 2015 de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4609.pdf>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Camacho, R. G. (2011). Norma culta e variedades linguísticas. In U. E. Paulista (Eds.), *Caderno de formação: formação de professores didática geral* (pp. 34-49). São Paulo: Cultura Acadêmica. Recuperado a 1 de maio de 2015 de [http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/174227/mod\\_resource/content/1/01d17t03.pdf](http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/174227/mod_resource/content/1/01d17t03.pdf)



- Camões, I. P. (2014). *Plano de atividades do Camões IP*. Lisboa: Camões I.P. & Ministério dos Negócios Estrangeiros. Recuperado a 18 de março de 2015 de <http://www.instituto-camoes.pt/planos-e-relatorios-de-atividades/planos-e-relatorios-de-atividades>
- Camões, I.P. (2015a). *O que é ser leitor do Camões, I.P.?* Recuperado em 19 de abril de 2015 de <http://www.instituto-camoes.pt/faq-ensino/root/faq-perguntas-mais-frequentes/faq-ensino>
- Camões, I.P. (2015b). *Ensino do português no estrangeiro - Ensino superior*. Recuperado em 19 de abril de 2015 de [www.instituto-camoes.pt/epe-ensino-superior/root/lingua-e-ensino/epe-ensino-superior](http://www.instituto-camoes.pt/epe-ensino-superior/root/lingua-e-ensino/epe-ensino-superior)
- Carvalho, A. A. C. C. A. S. (1993). Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras. In *Revista Portuguesa de Educação*. Nº 6, (pp. 117-124). Universidade do Minho. Recuperado a 7 de maio de 2015 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/518>
- Catalani, C., & Velasco, P. N. (2014). A maiêutica socrática e o professor lipmaniano: uma relação possível?. In *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 22, (pp. 2-23). Recuperado a 29 de maio de 2015 de <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/11262>
- Clément, E., Demonque, C., & Hansen-Løve, L. (1997). *Dicionário prático de Filosofia*. Ed. Terramar
- Clyne, M. (1992). *Pluricentric languages: differing norms in different nations*. Clyne, M. (Eds.). Berlim: Mouton de Gruyter
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa.
- Conselho da Europa. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Estrasburgo: Conselho da Europa. Recuperado a 1 de abril de 2015 de [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide\\_dimintercult\\_En.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_En.pdf)
- Conselho da Europa. (2004). *Cultural mediation in language learning and teaching*. Zarate G (Org). Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Creativ Commons. (s.d.). Fundação Iberê Camargo. Recuperado a 4 de agosto de 2015 de <http://bit.ly/1MiSJSh>

- Cunha, A. (2014). *O leitor-programador cultural - A viagem à procura da escala para uma inscrição* (Dissertação de mestrado). Recuperado de Repositório Aberto da Universidade do Porto em 2 de abril de 2015. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/77375>
- Durozei, G., & Roussel, A. (2000). *Dicionário de Filosofia*. Porto: Porto Editora
- Decreto Lei no 234/2012 de 30 de outubro do Ministério dos Negócios Estrangeiros. Diário da República: I série, Nº 210 (2012). Acedido a 20 de abril de 2015. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt)
- Gregório, S. (2014). *O Ensino da Cultura Portuguesa a Hispanofalantes* (Relatório de Estágio). Recuperado de SIGARRA. Disponível em [https://sigarra.up.pt/flup/pt/publs\\_pesquisa.FormView?p\\_id=108972](https://sigarra.up.pt/flup/pt/publs_pesquisa.FormView?p_id=108972)
- Guerra, F. (s.d.). Escritórios flutuantes do parque industrial de Shihlien, China. Recuperado a 4 de agosto de 2015 de <http://inhalemag.com/alvaro-siza-carlos-castanheira-building/>
- Hinkel, E. (2014). Culture and pragmatics in language teaching and learning. In M. Celce-Murcia, D. Brinton, & M. Snow (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 4ª ed. Heinle & Heinle, (pp. 394-408). Recuperado a 3 de junho de 2015 de [http://www.elihinkel.org/downloads/Culture\\_and\\_Pragmatics.pdf](http://www.elihinkel.org/downloads/Culture_and_Pragmatics.pdf)
- Ianuskiewtz, A. D. (2012). Aspectos (inter)culturais no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In *Revista Iluminart*, Nº8, (pp. 105-118). Recuperado a 2 de abril de 2015 de <http://www.cefetsp.br/edu/sertaozinho/revista/iluminart.htm>
- Instituto do Cinema e do Audiovisual. (2015). *Filmes mais vistos 2004/2015*. Recuperado a 6 de maio de 2015 de <http://www.ica-ip.pt/Admin/Files/Documents/contentdoc1958.pdf>
- Jablonka, E. (2012). Estrangeirismo e moda - exemplos das revistas e das páginas web portuguesas e polacas. In *Romanica Cracoviensia*. Vol. 11, (pp. 186-193). Cracóvia. Recuperado a 22 de março de 2015 de <http://www.wuj.pl/UserFiles/File/Romanica%20Cracoviensia%202011/24-Jablonka-RC-2011.pdf>
- Kok, P. (s.d.). Pavilhão de Portugal na Expo '98, Lisboa, Portugal. Recuperado a 4 de agosto de 2015 de <http://www.pedrokok.com.br/2010/12/pavilhao-de-portugal-na-expo-98-%E2%80%93-exposicao-internacional-de-lisboa-portugal/>

- Kraviski, E. R. A. (2007). *Estereótipos culturais: O ensino de espanhol e o uso da variante argentina em salas de aula*. (Dissertação de Mestrado). Recuperado de Repositório Institucional Digital - UFPR em 29 de abril de 2015. Disponível em <http://hdl.handle.net/1884/14065>
- Laplangtine, F. (2003). *Aprender antropologia*. (15ª Ed.). São Paulo: Editora brasiliense
- Leite, M. (2011). *O Ensino Aprendizagem de Cultura em PLE: contributos para uma educação intercultural* (Relatório de Mestrado). Recuperado de Repositório Aberto da Universidade do Porto em 5 de março de 2015. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/57332>
- Mateus, M. H. M. M. (2014). *A língua portuguesa: Teoria, aplicação e investigação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Moreira, G. (2003). A dimensão cultural, intercultural e pluricultural da aula de língua estrangeira: relação com a “intercompreensão”. In: Andrade, A. I. & Sá, C. M. (Orgs.), *A intercompreensão em contexto de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas* (pp. 65 - 74). Aveiro: Universidade de Aveiro
- Negreiros, G. R. C. (s.d.). O estrangeirismo no português do Brasil - fator descaracterizante? *Cifefil - Círculo Fluminense*. Recuperado em 20 de maio de 2015 de [http://www.filologia.org.br/revista/artigo/11\(31\)06.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/11(31)06.htm)
- Ponte, P. C. F. (2013). *O uso de materiais autênticos em sala de aula*. (Dissertação de Mestrado). Recuperado de Repositório Universidade Nova em 3 de março de 2015. Disponível em <http://hdl.handle.net/10362/11722>
- Rocha, I. (2013). *Português Para Alunos Japoneses: Propostas Didáticas* (Dissertação de Mestrado). Recuperado do Repositório da Universidade Nova de Lisboa em 4 de março de 2015. Disponível em <http://run.unl.pt/bitstream/10362/10243/1/Iris%2520-%2520DISSERTA%25C3%2587AO.pdf>
- Russel, E. (1999). Hacia la construcción de un saber intercultural: Propuestas para la “enseñanza de la cultura”. In *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 27, (pp. 105-113).

- Santos, D. T., & Mello, A. C. M. R. N. (2010). Entre a praia e a nau: reflexões em torno dos conceitos de identidade, cultura e competência intercultural em contexto de ensino de PLE. In Santos, P. & Ortiz, M. L. (Orgs.), *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira* (pp. 181-190). Campinas: Pontes.
- Sarmiento, S. (2004). Ensino da cultura na aula de língua estrangeira. In *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. V. 2, Nº2. Recuperado em 20 de abril de 2015 de [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)
- Schifres, J. (1980). *Léxico de Filosofia*. Lisboa: Editorial Inquérito.
- Thomas, C. (2014). Meeting EFL learners halfway by using locally relevant authentic materials. In *English Teaching Forum*. Vol. 53, Nº 3. pp. 14 - 23. Chile. Recuperado em 6 de maio de 2015 de [http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/etf\\_52\\_3\\_14-23.pdf](http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/etf_52_3_14-23.pdf)
- Van Ek, J. A. (2000). *Objectives for foreign language learning*. [s.l.]: Council of Europe
- Vilela, M. (1995). *Léxico e Gramática: léxico, dicionário e gramática*. Coimbra: Almedina

## **Anexos**

## Anexo 1

### Enunciado e transcrição das entrevistas realizadas aos professores de Português na República Checa.

1. Nas suas aulas trabalha conteúdos estritamente gramaticais?

Em caso negativo:

- Que outros conteúdos utiliza?
- Pode dar exemplos?
- Em que formatos?
- Com que objetivo?
- Dos conteúdos extragramaticais quais são os que motivam mais os estudantes?

Em caso afirmativo:

- Porque opta apenas por estes e não por outros?

### Entrevista à Professora Doutora Jaroslava Jindrová, docente da Universidade Carolina<sup>78</sup>.

**Nota:** Nesta entrevista, foram apresentadas primeiramente as perguntas. As respostas foram dadas sem separação de tópicos, à exceção dos assinalados.

**Jaroslava Jindrová (JJ):** No primeiro ano de licenciatura nós trabalhamos com um manual próprio, mas é um manual que é feito conforme os temas portugueses e brasileiros. O requisito da editora é trabalhar com a língua e inclui também no manual os tópicos, os temas da cultura portuguesa e da cultura brasileira. Por isso, no primeiro ano trabalhamos com comida portuguesa, temos um passeio por Lisboa, temos muitos temas que estão ligados com a civilização, quer dizer, com a cultura, com a literatura, porque temos pequenos extratos de literatura portuguesa, etc. Então aí já o próprio manual contém isso e em cada aula, pelo menos uma vez, falamos sobre alguma coisa: “em Portugal comem...” “em Portugal diz-se...”, “em Portugal costuma chover no mês de abril...”, então é quase sempre (a introdução de aspetos extragramaticais).

Depois, no terceiro ano é ainda mais acentuado (a introdução de aspetos extragramaticais), porque no terceiro ano nós é que escolhemos um tema, o qual trabalhamos em três ou quatro aulas seguidas. Os temas são, por exemplo, ambiente, turismo, gastronomia, sociedade e vida pública, a arquitetura, e mais e mais... Mas sempre trabalhamos com os textos portugueses. Quando trabalhamos com o turismo, os alunos têm que fazer uma oferta de uma agência de turismo com uma viagem para os

---

<sup>78</sup> Entrevista gravada no dia 5 de maio de 2015.

Açores ou qualquer destino, mas sempre português ou brasileiro. Com a gastronomia, trabalhamos exclusivamente com a gastronomia portuguesa. Com a arquitetura também temos textos com vocabulário arquitetónico, mas sempre trabalhamos, por exemplo, com o manuelino, e falamos sobre os monumentos portugueses. Então no terceiro ano, acho que não temos aula, ou não temos tema que não tenha alguma referência à cultura portuguesa. Temos sempre vocabulário, texto de introdução, depois trabalhamos com os textos, alguns exercícios e no fim temos mesa redonda onde funciona um debate, onde falamos sobre gastronomia, sobre os paladares portugueses, quando falamos de arquitetura, falamos de arquitetura portuguesa, quando falamos de ambiente falamos dos parques naturais em Portugal, da necessidade de proteger o ambiente, mas sempre relacionado com a civilização...

E depois, no primeiro ano de mestrado, continua mais ou menos o mesmo esquema só que os temas são mais técnicos, saúde, sistema nacional de vacinação, trabalhamos com o cinema... Mas sempre usamos os textos portugueses. Então, se falamos sobre o sistema nacional de saúde, é o sistema nacional de vacinação português. Se falamos de cinema, trabalhamos com filmes, curta-metragens, sempre de autores portugueses e isto tem que se encaixar num ambiente mais geral. Quer dizer, falamos da cultura geral e também do cinema.

**Entrevistador (E):** Quer dizer que a cultura está sempre presente...

**JJ:** Se a cultura é civilização, quer dizer, se são a mesma coisa... eu não sei. Porque a civilização pode ir para além da cultura. Mas quando falamos, por exemplo, de Geografia, será sempre Geografia portuguesa. Falamos da Geografia ou das zonas e províncias portuguesas. Caracterizamos as províncias mas também de um ponto de vista cultural, essa questão está sempre presente.

**E:** Portanto, cultura como Artes, Cinema, Arquitetura, e também civilização... Em relação aos conteúdos, costuma trabalhar, independentemente do ano, do ciclo, mestrado ou licenciatura, temas como civilização, ambiente, Geografia. Ou seja, é muito amplo o leque de temas que aborda...

**JJ:** Sim, em anos mais avançados nós aprofundamos o vocabulário que é cada vez mais técnico mas nunca deixa de aludir aos temas da cultura portuguesa.

Eu ainda tenho mais disciplinas como a lexicologia, que é uma coisa muito linguística porque é teoria, mas nas aulas de Lexicologia trabalhamos muito com fraseologia e fraseologia, outra vez, está muito ligada com a civilização e cultura portuguesa, porque há muitos provérbios que têm muito a ver com os costumes e tradições. Por isso, menos diretamente, mas aí também trabalhamos com cultura portuguesa.

A última disciplina que eu tenho é a tradução, introdução à tradução técnica, dos textos técnicos. Aí pode ser menos, aparentemente, porque começamos com a tradução Português/Checo, Checo/

Português, mas quando escolhemos textos portugueses, podem ser de Direito, podem ser mesmo técnicos... Mas o Direito português também faz parte da civilização portuguesa, por isso, explicamos as diferenças e às vezes, para explicar o vocabulário, é preciso ir à História portuguesa. Aqui é menos direto, enquanto que nos seminários lexicais é sempre falado (o tema da cultura). Não é só a cultura portuguesa, é também a brasileira, depende dos temas...

**E:** Em relação aos formatos, a professora já falou do texto. Para além deste, costuma utilizar algum outro formato?

**JJ:** Muitos! Trabalhamos muito com *power point* ou o vídeo. Quando falamos, por exemplo, do ambiente utilizamos o *youtube*, com reportagens ou com a gastronomia, aí temos diretamente uma lição de culinária, da programação da televisão portuguesa. Ou televisão ou *youtube*, mas é melhor, para mim, trabalhar com o arquivo da RTP, porque o *youtube*, às vezes, é muito amador. Quando falamos, por exemplo, da sociedade e da vida às vezes ouvimos um discurso do Presidente, outras vezes ouvimos uma discussão no Parlamento, é sempre tudo feito através da *internet*. Às vezes nem sempre funciona, são obstáculos técnicos... Mas sim trabalhamos em todos os anos. No primeiro é muito limitado porque os alunos não têm conhecimentos para apanhar o som diretamente de um português, mas a partir do segundo ano trabalhamos muitas vezes com isso.

Trabalhamos também com filmes, vídeos autênticos, ou alguma programação. Ontem, por exemplo, com os alunos do terceiro ano, trabalhámos o tema “Saúde e Corpo Humano” em que os alunos têm de preparar algum tema. Então, ontem uma aluna (gostei muito), encontrou um programa da Gulbenkian, feito para as escolas, que fala sobre o funcionamento do corpo humano. Trabalho com o material da Gulbenkian muitas vezes.

**E:** Quer dizer que na aula, misturam, algumas vezes, os materiais elaborados pelo docente ou manuais pedagógico com os autênticos, correto?

**JJ:** Sim sim, ambos.

**E:** Dos conteúdos extragramaticais quais são os que motivam mais os estudantes?

Há uns temas mais aborrecidos que outros e, por acaso, nunca sei qual será a reação. Ultimamente tenho experiência, não quero dizer péssima, mas não muito boa, com o cinema, com a cinematografia portuguesa, porque, afinal de contas, os alunos conhecem muitos poucos filmes portugueses, então praticamente não tivemos tema para conversar. Pode ser uma casualidade, mas com a gastronomia tivemos uma discussão muito grande; e também, curiosamente, tivemos uma discussão muito grande e divertida sobre o transporte público português. Foi um aluno que apresentou, por ter vivido um ano no Porto, então mostrou todo o sistema de bilhetes, de metro e assim e aquilo provocou uma discussão sobre prós e contras, de carro e de transporte público entre o nosso e o português. É um tema que,



aparentemente, não é muito atrativo mas eles gostaram. Sempre gostam de falar do meio-ambiente, da proteção da natureza... Muitos deles são “verdes”, por isso às vezes criticam os portugueses de porem o papel no chão. Mas acho que mais do que o tema, depende o grupo. Tivemos também, recentemente, o tema do desporto, parece que não são muito fãs de futebol, por exemplo. Para minha surpresa não conheceram os jogadores portugueses. Mas não é desprezo sobre o futebol português, porque agora temos o campeonato do mundo de hóquei no gelo e alguns alunos nem sequer sabem. Eu acho que o desporto não é o ponto forte deles.

### **Entrevista ao Professor Doutor Jan Hricsina docente da Universidade Carolina<sup>79</sup>.**

**Nota:** Nesta entrevista foram apresentadas primeiramente as perguntas. As respostas foram dadas sem separação de tópicos, à exceção do assinalado.

**Jan Hricsina (JH):** Normalmente tenho três tipos de aulas ou palestras. Nas palestras teóricas (Fonética e História da Língua Portuguesa), não costumo usar quase nenhuma prática extragramaticais ou fora do próprio conteúdo da matéria da aula (só às vezes conto, por exemplo, algumas histórias pessoais que vivi, por exemplo, com o professor Ivo Castro [o meu professor de História da Língua Portuguesa], ou o que ouvi em Portugal — pronúncias interessantes, pouco comuns [nas aulas de fonética] etc.).

No segundo tipo de aulas (seminários estritamente gramaticais), costumo pedir aos alunos para prepararem pequenas apresentações sobre temas interessantes e atuais relativos a Portugal (política, cultura, civilização, desporto). Estes temas são apresentados nas aulas e os alunos podem discutir brevemente sobre eles. Eu faço assim para as aulas gramaticais não serem tão aborrecidas para os alunos. Às vezes trago exercícios divertidos, como por exemplo, com provérbios portugueses etc.

No terceiro tipo de aulas (cursos de língua livres — destinados aos alunos das outras disciplinas — espanhol, italiano, francês, politologia, medicina etc.), costumo usar várias atividades extragramaticais, por exemplo, canções portuguesas com algumas palavras apagadas para completar (os alunos gostam muito), conversas, leitura de textos relativos a

---

<sup>79</sup> Respostas à entrevista recebidas via email no dia 4 de junho de 2015.

Portugal ou ao Brasil, atividades lúdicas. Estas atividades abrangem sempre mais que 1/3 da aula.

**Entrevistador:** Com que objetivo?

**JH:** Introduzo estes conteúdos nas aulas sobretudo para as aulas se tornarem mais vivas e dinâmicas, mas acho que podem também motivar os alunos para o estudo do Português. Acho que para o tipo de cursos não estritamente gramaticais são mesmo indispensáveis

**Entrevista a Věra Matysíková, docente do Centro de Língua Portuguesa em Praga/Camões, I.P.<sup>80</sup>.**

**Entrevistador (E):** Nas suas aulas trabalha conteúdos apenas gramaticais?

**Věra Matysíková (VM):** Não, não trabalho.

**E:** Que outros conteúdos costuma utilizar?

**VM:** Não é possível trabalhar só com gramática, porque só com a gramática não se aprende nada, a gramática é para começar a falar, ou seja, tens de usar outros conteúdos para aprender a língua. A gramática é o meio através do qual tu aprendes a língua. Além da gramática precisas de vocabulário, léxico etc., então podes enriquecer através de áreas diferentes. No início é claro que não se pode falar de cultura, então, por exemplo, para praticar o passado, um dos temas são as viagens. Por exemplo, os alunos escolhem temas de viagens em Portugal ou Brasil, então fala-se das cidades, o que há de interessante nelas, etc.

**E:** Quer dizer que estes outros conteúdos ajudam a praticar a gramática?

**VM:** Sim sim, ajuda a praticar a gramática de uma forma prática e a aplicá-la. Os outros conteúdos servem para os alunos praticarem e aprenderem a gramática.

---

<sup>80</sup> Entrevista gravada no dia 12 de maio de 2015.

**E:** Quais os conteúdos que utiliza? Já referiu o turismo...

**VM:** Turismo, história das cidades, dos países, de personalidades famosas e importantes. Tudo relacionado com o países, com a história, com as cidades, lendas: Galo de Barcelos, Santo António... Depois, claro, cultura em geral. Agora falamos de música. Através da música praticas o passado (pretérito perfeito simples) falando da vida de uma cantora. Por exemplo, a Amália Rodrigues: escrevo as datas 1920 e 1999 e pergunto, “O que é que acham que aconteceu nestes anos?” “Ela nasceu, morreu, atuou, casou”, essas coisas...

**E:** Quais os formatos que prefere para a apresentação do material didático?

**VM:** Eu gosto de papel, mas claro quando falamos de música eu não vou cantar. Uso *internet* e projetor. Mas nunca faço *power point* e essas coisas, eu não gosto muito, pessoalmente. Resumindo, papel e audiovisuais.

**E:** Qual o principal objetivo da introdução destes conteúdos extragramaticais?

**VM:** Avançar. Porque depois de um ano não é possível apenas falar, por exemplo, da rotina. Temos que avançar e enriquecer o vocabulário. Temas relacionados com a cultura, já são mais difíceis e possibilitam a evolução do vocabulário e gramática, ao mesmo tempo ajuda a aula a não ser monótona. Também ajuda muitas pessoas a conhecerem mais sobre Portugal. Muitos alunos gostam do país, mas conhecem sobretudo praias e esses sítios turísticos, então serve também para eles verem o que está atrás...

**EU:** Destes conteúdos, quais os que motivam mais os estudantes?

**VM:** Gastronomia. Toda a gente gosta de comer. É um dos temas que as pessoas gostam, ainda para mais quando trazem algo para a aula. A música também, muita gente gosta de ouvir musica. Também com a música eles podem aprender novo vocabulário, até sozinhos em casa, por exemplo, escolhendo uma música, traduzem e depois aprendem o vocabulário. A televisão também, falamos sobre a programação dos canais portugueses. Agora pedi-lhes para verem um episódio do programa “Preço Certo em Euros”, para verem a Lenka (participante checa do

programa), todos viram, ninguém gostou, mas todos viram e riram e comentaram muito. A Lenka ajuda.

**EU:** Por curiosidade, o que costuma abordar com a gastronomia?

**VM:** Coisas que eles não conheçam, por exemplo açorda, isso é para eles uma coisa!... Na última vez um aluno trouxe farinheira e alheira, lemos um texto sobre ela, a lenda como surgiu e também provámos. Todas as coisas que são diferentes. Não falamos muito de carne e frango porque também há cá.

**E:** E música?

**VM:** Falamos do Fado, claro, e música Pimba. Amanhã vamos falar, se calhar, das Serenatas de Coimbra. E depois, vou fazer uma lista de cantores que eu gosto para eles ouvirem, mas falamos muito do António Variações, toda a gente fica a conhecer logo desde início e falamos também muitas vezes da música revolucionária.

**E:** Alguma razão especial para a introdução de Serenatas?

**VM:** Porque nunca falei, vamos falar de Fado e quero que eles vejam o que é o espírito universitário de Coimbra. Tenho um vídeo muito engraçado de Coimbra, durante a noite, quando os estudantes cantam e os outros não cantam mas só choram e isso é incrível. Acho que aqui (República Checa) ninguém faria. Aqui quando a pessoa sai da faculdade até fica contente, não sente aquela saudade. É bom para perceber mais como é a alma portuguesa (ênfatizando).

Para terminar, falamos de muitas coisas que estão relacionadas com Portugal e o Brasil: catástrofes, terremotos, incêndio do Chiado, reconstrução da baixa... Servem sempre para conhecerem mais vocabulário. No primeiro ano fala-se mais da cultura em geral, “gosto de música” “não gosto de ouvir música”, “eu quero ir ao cinema”, mas no segundo ano é mais concentrado em Portugal e no Brasil.

## **Anexo 2**

### **Entrevista à Chefe do Departamento de Estudos Luso-brasileiros da Universidade Carolina em Praga, Professora Doutora Šárka Grauová<sup>81</sup>.**

- Qual a mais-valia que o leitor de PLE traz à universidade?
- Acha que o leitor deve ir além dos ensinamentos meramente técnicos?
- Como tentam otimizar a estadia do leitor no Departamento de Estudos Luso-brasileiros?
- Acha que o leitor de PLE foi chamado ao Departamento sobretudo para servir de ponte cultural/ civilizacional entre Portugal e República Checa?
- Qual seria a grande perda caso o Departamento não tivesse o leitor de PLE?

#### **Entrevista:**

**Entrevistador (E):** Qual a mais-valia que o leitor de PLE traz à universidade?

**Šárka Grauová (SG):**

- falante nativo;
- ligação à cultura portuguesa viva;
- apoio institucional;
- perspectiva diferente do modo de funcionar do Departamento e das atividades por ele desenvolvidas;
- enriquecimento do leque de perspetivas sobre literatura e cultura portuguesas.

**E:** Acha que o leitor deve ir além dos ensinamentos meramente técnicos?

**SG:** Acho. O leitor é muitas vezes o primeiro português com o qual os alunos têm um contato pessoal, sendo assim uma "vitrine" da cultura portuguesa.

Da mesma forma, é o leitor quem representa a cultura portuguesa junto à Universidade.

Na época em que vivemos um contato mais pessoal e aberto é uma contribuição importante para manter os alunos motivados, tendo os alunos motivados um desempenho maior. A nossa experiência nesse sentido é avassaladora.

---

<sup>81</sup> Respostas recebidas via correio eletrónico no dia 6 de junho de 2015.

**E:** Como tentam otimizar a estadia do leitor no Departamento de Estudos Luso-brasileiros?

**SG:** Procuramos que o leitor transporte para a sala de aula checa a realidade sociocultural das suas vivências civilizacionais nativas.

**E:** Acha que o leitor de PLE foi chamado ao Departamento sobretudo para servir de ponte cultural/civilizacional entre Portugal e República Checa?

**SG:** Não acho. O leitor desenvolve uma ampla gama de atividades. De suma importância é, por exemplo, a sua atividade pedagógica onde a sua competência de falante nativo é inestimável, tanto no que concerne à língua falada quanto estilística e linguagens especiais.

## **Anexo 3**

### **Programa da disciplina Seminário Lexical<sup>82</sup>**

**Ano letivo 2014/2015**

#### **1º semestre:**

1. Apresentação da disciplina.  
Elementos bibliográficos recomendados e metodologia geral. (1 aula)
2. Lexicologia e lexicografia.  
A natureza plurifuncional do léxico;  
O léxico como código;  
Unidade léxica e palavra / léxico e vocabulário;  
O dicionário como ferramenta e como depósito do património lexical: abordagem à sua utilização científica e à sua utilização pedagógica; uso do dicionário eletrónico. (3 aulas)
3. Relações lexicais, gramática morfológica e tradução: a lexicologia em ação. (3 aulas)
4. Exploração de textos e aplicação de conhecimentos. (1 aula)
5. A importância do referente, do contexto e da determinação cultural do informante na descodificação do léxico. (3 aulas)
6. Bases teóricas de semântica lexical. (2 aulas)
7. Exercícios de aplicação dos conhecimentos adquiridos. (1 aula)

#### **2º semestre**

8. Revisões gerais (relativas ao 1º semestre). (1 aula)
9. Estruturas léxico-semânticas: bases teóricas. (1 aula)
10. As locuções e o seu papel no processo comunicativo. (1 aula)
11. Exploração textual e trabalho prático associado ao tema 9. (1 aula)
12. Estruturas combinatórias preferenciais: análise de casos especiais. (2 aulas)

---

<sup>82</sup> Programa elaborado pelo docente titular da disciplina.

- 13. Exploração textual e trabalho prático associado ao tema 11. (1 aula)
- 14. As colocações e seus sub-tipos: abordagem teórico-prática. (5 aulas)
- 15. Exploração textual e trabalho prático associado ao tema 13. (2 aulas)



## Anexo 4

Museu Mimesis, Paju Book City, Coreia do Sul  
Álvaro Siza com Carlos Castanheira e Jun Sung Kim

### **Um gato virou museu.**

Era uma vez um imperador chinês que gostava muito de gatos e lembrou-se de chamar o pintor mais conceituado do império para lhe desenhar um gato. Ao artista agradou-lhe a ideia e prometeu que iria trabalhar no assunto. Passou um ano e o imperador lembrou-se que o pintor ainda não tinha entregue o desenho do gato. Chamou-o: Qué do gato? Está quase, está quase! disse o artista. Passou mais um ano e outro, e outro, e a cena repetia-se. Passados sete anos a paciência do imperador esgotou-se e mandou chamar o pintor. Qué do gato? Já passaram sete anos, prometeste, prometeste e ainda não vi gato nenhum! O pintor pega numa folha de papel de arroz, num **tinteiro** de tinta da china e num daqueles pincéis que só existem no oriente e... Num gesto elegante e sublime desenha um gato, que não era um gato mas o gato mais belo que jamais foi visto. O imperador ficou extasiado, deslumbrado, e perante tanta beleza, não se esqueceu (coisa que hoje em dia deixou de ser hábito) de perguntar ao artista quanto queria por tão belo desenho. O pintor pediu uma soma que espantou o Imperador. Tanto dinheiro por um desenho que tu fizeste em dois segundos, à minha frente! disse o imperador. Pois é Excelência, mas andei sete anos a desenhar gatos, disse o pobre do pintor.

O projecto para o Museu Mimesis, já em construção na nova cidade Paju Book City na Coreia do Sul é um gato. O cliente não esperou sete anos para ter o seu desenho do gato, mas o Álvaro Siza desenha há mais de sete anos. Nunca viu um gato coreano, porque nunca lá esteve.

Num dia expliquei-lhe o local e mostrei-lhe uma pequena maquete do terreno, dos limites e das envolvências. Num gesto único saiu um gato. O Mimesis é um gato. Um gato **enrolado** e também aberto, que se espreguiça. Está lá todo, basta ver, **rever**. Os colaboradores não percebiam, no início, que aquele esquisso, o gato, era, é um edifício. Eu já vi muitos desenhos de gatos, deslumbro-me sempre, não me habituo, quero ver mais gatos, mais esquissos de gatos, pois já se passaram muitos sete anos.

*Carlos Castanheira*

*Adaptado de <http://ultimasreportagens.com/siza-mimesis.php>*

*[acedido em 20 de fevereiro de 2015]*

**1. O texto apresenta algumas palavras sublinhadas. Indique se estas são palavras simples ou complexas justificando.**

## **Anexo 5**

### **Imagens de obras do Arquiteto Siza Vieira**



**Biblioteca Municipal de Viana do Castelo, Portugal.**



**Pavilhão de Portugal na Exposição Internacional de Lisboa, 1998.**



**Escritórios flutuantes do parque industrial de Shihlien, China.**



**Fundação Iberê Camargo. Porto Alegre, Brasil.**



**Arquiteto Álvaro Siza Vieira.**

## Anexo 6

### Janela

<b>Família de palavras:</b> Janelo Janelão Janelinha Janelar	<b>Campo lexical:</b> Varanda Estores Persianas Cortinas Aquecedor
--	---

### Vidro

<b>Família de palavras:</b> Vidrão Vidreiro Vidraça Envidraçar Envidraçado	<b>Campo lexical:</b> Garrafa Reciclagem Janela Frágil Reflexo
---	---

### Alto

<b>Família de palavras:</b> Planalto Altitude Altamente Alto-comissário Alto-astral	<b>Campo lexical:</b> Prédio Avião Montanha Nuvem
--	---

### Barba

<b>Família de palavras:</b> Barbudo Barbeiro Barbearia Barbear Barbaça	<b>Campo lexical:</b> Rosto/Face/Cara Pêra/Bigode Fazer/Desfazer Lâmina Espuma
---	---

## **Anexo 7**

### **Ana Salazar desfila na 'passerelle' de São Paulo**

por Catarina Vasques Rito, 3 de fevereiro de 2011

A 30.<sup>a</sup> edição da Semana de Moda de São Paulo terminou ontem, após seis dias dedicados às tendências da colecção Outono/Inverno 2011/12. Esta plataforma tem conseguido demarcar-se pela positiva no panorama internacional, contando, nesta edição, com a presença de várias figuras internacionais, como Christina Aguilera, Paris Hilton, Ashton Kutcher e a carismática ex-manequim Gisele Bündchen.

A Fundação Bienal de São Paulo contou com 31 desfiles e uma grande afluência por parte do público e respectivos compradores. Este ano, esta plataforma comemora 15 anos de existência, apostando cada vez mais na qualidade das propostas.

Ana Salazar voltou a marcar presença, com o apoio do Portugal Fashion. A sua colecção "Protection" inspirou-se na "densidade das florestas e dos pássaros, que compõem a temática deste trabalho, traduzindo os seus elementos nas cores, texturas e formas utilizadas", explicou a criadora. A escolha das cores intensas, como o vermelho, o preto, o verde, o castanho e os "tons graníticos", ajudou a criar uma forte imagem.

As propostas dos criadores brasileiros para o Inverno de 2011 ficaram marcadas pela escolha de cortes que ajudam a valorizar as formas, tanto femininas como masculinas, ajudados pela feliz escolha dos materiais (jersey de seda e algodão, pele ou sarja). A mistura de estilos vai continuar a marcar as tendências das próximas estações frias.

O estampado, o plissado e a aplicação de pormenores, como tachas e bordados, jogaram com as transparências, em peças ora compridas, ora muito curtas. A opção por uma linha minimalista também se fez notar, aludindo ao universo da dança contemporânea.

Notícia retirada de: [http://www.dn.pt/cartaz/interior.aspx?content\\_id=1774222](http://www.dn.pt/cartaz/interior.aspx?content_id=1774222)

[acedido em 10 de março de 2015]



## Anexo 8

### Ana Salazar . verão 2011

por Eduardo Viveiros, 12 de junho de 2010

Apesar de desfilar pela primeira vez no Brasil, Ana Salazar não é novata. A portuguesa tem história à beça na sua terra natal, estando na ativa desde a década de 1970. Sua aparição dentro do SPFW vem em um plano de aproximação com o mercado brasileiro.

Participações assim, de nomes estrangeiros em solo nacional, carecem de pelo menos um fator de interesse. Ou vêm com uma marca forte e conhecida do público local ou mostram um trabalho superautoral, que se diferencie entre os que são apresentados no evento. Ana Salazar, apesar de todas as suas qualidades e história, não tem nem uma nem outra característica.

Ana gosta de trabalhar com *mix* de materiais e recortes nas modelagens. Daí saem *looks* mais conceituais, como os meio-vestidos desabados, com estampas digitais, presos ao corpo só pela cintura, sob *body* desfiado em preto. Ou o *top* recortado de renda (coberta com laca) mais saia curta drapeada em náilon. Um trabalho bacana, mas que não se diferencia tanto dos brasileiros que já estão por aí.

Se for para agradar aos gajos daqui, seria melhor pensar em um desfile mais curto e poderoso. E talvez focar nas peças mais utilitárias, que têm público garantido por aqui e foram destaque no desfile. O trabalho de Ana com desestruturas e peças com recortes e zíperes é muito bem-feito. Rende vestidinhos pretos desmontáveis, jaquetas *perfecto* e *trench coats* com as costas à mostra e paletós reabertos com alças desencontradas. Bonitos, acertados e bem vendáveis.

Retirado de: <http://chic.uol.com.br/moda/noticia/ana-salazar-verao-2011>

[acedido em 10 de março de 2015]

## Anexo 9

**Como sabemos, alguns estrangeirismos foram substituídos por palavras portuguesas. Tendo isto em conta, tente rescrever as seguintes frases:**

1. Lembro-me de em Tóquio ter ficado surpreendida porque num restaurante muito *trendy*, a dona vestia Ana Salazar e tinha mandado emoldurar uns *posters* meus.

---

---

2. Havia uma coreografia, uma *mise-en-scène*.

---

<http://www.maxima.pt/celebridades/entrevistas/detalhe/ana-salazar-ou-o-sentido-est%C3%A9tico-da-vida.html>

3. Fans de Harry Potter: Outro *Casting Nerd* no Jovem *Nerd*

---

<http://harrypotterbresilien.blogspot.cz/2007/09/outro-casting-nerd-no-jovem-nerd.html>

4. Se em Portugal existisse um “Movimento 5 estrelas” o *slogan* seria, por certo, “O Povo é quem mais ordena...”

---

---

<https://agoradigoeu.wordpress.com/2013/02/25/se-em-portugal-existisse-um-movimento-5-estrelas-o-slogan-seria-por-certo-o-povo-e-quem-mais-ordena/>

5. Lançamos-lhe o desafio de realizar um *videoclip* para a IBB, que demonstrasse a relação entre a Orquestra e a nossa Cidade.

---

---

<http://www.invictabigband.com/category/sem-categoria/>

## Anexo 10

### Samba Do Approach

Zeca Baleiro

Venha provar meu *brunch*  
Saiba que eu tenho *approach*  
Na hora do *lunch*  
Eu ando de *ferryboat*...

Eu tenho *savoir-faire*  
Meu temperamento é *light*  
Minha casa é *hi-tech*  
Toda hora rola um *insight*  
Já fui fã do Jethro Tull  
Hoje me amarro no Slash  
Minha vida agora é *cool*  
Meu passado é que foi *trash*...

Venha provar meu *brunch*  
Saiba que eu tenho *approach*  
Na hora do *lunch*  
Eu ando de *ferryboat*...(2x)

Fica ligado no *link*  
Que eu vou confessar my *love*  
Depois do décimo *drink*  
Só um bom e velho *engov*  
Eu tirei o meu *green card*  
E fui prá *Miami Beach*

Posso não ser *pop-star*  
Mas já sou um *nouveau-riche*...

Venha provar meu *brunch*  
Saiba que eu tenho *approach*  
Na hora do *lunch*  
Eu ando de *ferryboat*...(2x)

Eu tenho *sex-appeal*  
Saca só meu *background*  
Veloz como Damon Hill  
Tenaz como Fittipaldi  
Não dispenso um *happy end*  
Quero jogar no *dream team*  
De dia um *macho man*  
E de noite, *drag queen*...

Venha provar meu *brunch*  
Saiba que eu tenho *approach*  
Na hora do *lunch*  
Eu ando de *ferryboat*...(7x)

Letra retirada de  
<http://letras.com/zeca-baleiro/43674/>  
[acedido em 23 de junho de 2015]

## Anexo 11

**Leia o texto que se segue que contém alguns neologismos.**

“Estamos, sim, amando o indomesticável, aderindo ao invisível, procurando os outros tempos deste tempo. Precisamos, sim, de senso incomum. Pois, das leis da língua, alguém sabe as certezas delas? Ponho as minhas irreticências. Veja-se num sumário exemplo, perguntas que se podem colocar à língua: (...) O pequeno viaduto é um abreviaduto? (...) Quem vive numa encruzilhada é um encruzilhéu? (...) Tristeza do boi vem dele não se lembrar que bicho foi na última reencarnação. Pois se ele, em anterior, beneficiou de chifre o que está ocorrendo não é uma reencornação? (...) Não tendo sucedido em Maio mas em Março o que ele teve um desmaio ou um desmarço? (...) Adulto pratica adultério. E um menor: será que pratica minoritério? (...) Um gordo, tipo barril, é um barrilgudo? (...)”.

*Perguntas à Língua Portuguesa. Mia Couto.*

**1. Identifique os neologismos que se encontram no texto e procure descobrir as palavras que permitiram a sua criação.**

Exercício adaptado de: <http://ww3.fl.ul.pt/pessoais/didactica/Recursos/Trabalhos/Web%20documents/Neologismos.htm>

[acedido em 2 de abril de 2015]

## Anexo 12

### Homeland. News from Portugal

De Portugal para Veneza, Homeland é mais do que um jornal: é a representação portuguesa na 14ª Bienal de Arquitectura. Realçando o elo de ligação entre a expressão da **arquitectura** moderna e os “media”, o layout de Homeland, parte de uma propositada mimetização daquilo que é o jornal mainstream diário ou semanário, mas com conteúdos totalmente dedicados à **arquitectura** e urbanismo. Três números do jornal serão distribuídos gratuitamente durante o período da Bienal, a partir de duas vending machines que estarão na área de exposição de 7 de **Junho** a 23 de **Novembro** de 2014.

Retirado de: <http://www.silvadesigners.com/Homeland-News-from-Portugal>

[acedido a 15 de abril de 2015]

### Capital da cultura

A revista da Capital Europeia da Cultura tornou-se rapidamente um sucesso de comunicação. Cinco números mensais, de **agosto** a **dezembro** de 2012, e um número especial de balanço em **julho** de 2013, são a memória da transbordante energia e qualidade dos eventos culturais da cidade de Guimarães. A silvadesigners recriou quatro dos cinco corações para as capas, acentuando a comunicação emocional do design editorial.

Retirado de: <http://www.silvadesigners.com/Capital-da-cultura>

[acedido a 15 de abril de 2015]

## **Cultura para Lisboa**

A Silvadesigners ganhou em 2011 o concurso para o redesign da Agenda Cultural de Lisboa. A proposta foi para além do grafismo e envolveu o design editorial. Desde aí, a Silvadesigners tem feito a **direcção** de arte da revista com os conteúdos editoriais e gráficos da Câmara Municipal de Lisboa, impulsionando a cidade como destino e lugar de qualidade para viver e visitar.

Retirado de: <http://www.silvadesigners.com/Cultura-para-Lisboa>

[acedido a 15 de abril de 2015]